



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
PRESSUPOSTOS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS PRESENCIAIS
DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB) – CAMPUS
DARCY RIBEIRO E PLANALTINA**

BRASÍLIA – DF
2024



FERNANDA GASPARIN

**A CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
PRESSUPOSTOS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS PRESENCIAIS
DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB) – CAMPUS
DARCY RIBEIRO E PLANALTINA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

**BRASÍLIA – DF
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gc	<p>Gasparin, Fernanda A CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB) – CAMPUS DARCY RIBEIRO E PLANALTINA / Fernanda Gasparin; orientador Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. -- Brasília, 2024. 349 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2024.</p> <p>1. Epistemologia. 2. Formação de professores. 3. Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura. I. Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Kátia Augusta, orient. II. Título.</p>
----	---

FERNANDA GASPARIN

**A CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA/NA FORMAÇÃO PROFESSORES:
PRESSUPOSTOS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS PRESENCIAIS
DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB) – CAMPUS
DARCY RIBEIRO E PLANALTINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Senso da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Avaliada em 27/10/2024, pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Banca examinadora

Prof^a. Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - Orientadora
Faculdade de Educação – FE/PPGE/UnB

Prof^a. Dr.^a Ana Sheila Fernandes Costa - Membro Interno
Faculdade de Educação – FE/PPGE/UnB

Prof^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa - Membro externo
Universidade Federal de Goiás - UFG

Prof^a. Dr.^a Viviane Carrijo Volnei Pereira - Suplente
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – EAPE/SEEDF

A verdade dividia

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

À humanidade, capaz de
produzir e transformar as
velhas formas de ser.

Aos novos horizontes
de projetos de
sociedade, à vista da
emancipação.

AGRADECIMENTOS

A vida é a arte do encontro
Embora haja tanto desencontro pela vida
(Vinícius de Moraes e Baden Powell, Samba da Benção, 1967).

Nesse meu percurso do vir-a-ser, tive pessoas queridas ao meu lado que me fortaleceram a concretizar o sonho de realizar o mestrado na Universidade de Brasília.

Ao meu pai e a minha mãe, João Carlos Gasparin e Roseli Rossi Gasparin, que mesmo distante estiveram presentes em meus pensamentos com seus ensinamentos e incentivos. Obrigada pela escolha de quererem ser meus pais. A vocês, eu dedico essa dissertação também.

Ao Brenno, meu companheiro, eu te amo. Dias e noites de conversas e escutas. Viagens de estudo, descanso e diversão. Sem você, nada disso teria acontecido. Obrigada pela companhia e pelo amparo incondicional.

Aos meus irmãos, Junior e Fabiana, bem como a minha sobrinha Maria Júlia, a querida Majú, pelas pequenas pausas de estudos, momentos alegres e de brincadeiras.

Às minhas avós, Nice e Dirce, o meu carinho e a simplicidade. E para quem já partiu dessa vida: Arlindo (in memoriam) e Pedro (in memoriam), o meu respeito e minha admiração.

À Vânia e José Carlos (in memoriam), pelas sábias palavras e pela espiritualidade.

À professora Dra. Kátia Curado, minha orientadora, que me deu asas, que vive e traz a práxis e a dialética em seus ensinamentos, que mostra a beleza da possibilidade do novo, sobretudo no coletivo. Obrigada pela confiança!

À banca examinadora e de defesa: professora Dr^a Sandra Limonta pela doçura e pela leitura crítica. Professora Dr^a Shirleide, pela delicadeza, diplomacia no seu agir e de tanta inteligência. Professora Dr^a Abádia, sempre pela busca da melhor versão de seus alunos. Obrigada pelas provocações, inquietações e trocas afetivas. Professora Dr^a Ana Sheila, pela intelectualidade, pela sensatez, pela organização e pelas ponderações críticas. Professora Dr^a Viviane, tão querida por todos (as), agradeço pelo seu carisma, pela generosidade, pela humildade, pelos sorrisos e pela sabedoria. Por fim, não poderia deixar de agradecer a todos professores da UnB que marcaram minha trajetória e constituíram o meu dever. Em especial, à Professora Dr^a Edileuza, pela elegância, pelo sentido da luta e pelos sorrisos. Você mostrou-me que mesmo com as adversidades da vida, é preciso seguir. Obrigada à todos (as) pela alegria do encontro!

À Mariana, ao Henrique, à Lara, ao Clessio, e todos outros pais que pude colaborar com o processo formativo de seus bens mais preciosos: seus filhos, o meu carinho. Torceram e

vibraram a cada conquista que fui alcançando.

Ao longo da minha caminhada acadêmica, encontrei afeto, de cada um à sua maneira: Tatiane e Mykaella, gratidão pelo olhar sensível, carinhoso e cuidadoso. Érica, pela generosidade, por ter segurado as minhas mãos no meu primeiro dia que fui ao GEPFAPe. Silmara, pela firmeza, militância e pelos relatos de experiências de vida. Lays, pela leveza, pela companhia, pela parceria, e pelas risadas. Érica, Sil, Lays agradeço pelas reuniões regadas de carinho, de respeito, de café e de goluseimas! Deise Saraiva, o abraço mais gostoso e aconchegante da UnB, obrigada pelas trocas de mensagens e pela atenção. Nathália, pela gentileza e abertura ao mundo. Quérem, pela cortesia, pelo tempo e pelas explicações. Karine, pela reciprocidade, coragem e superações. Maira, pelos diálogos e pelas ajudas cotidianas. Charlene, pelas trocas de escutas e conversas, pelas leituras atentas, pela confiança, pelos encontros e cafés. Uma amiga de coração enorme! Enfim, aos colegas de pós-graduação e graduação que cruzaram meu caminho.

Ao GEPFAPe e ao grupo de epistemologia, pelo acolhimento, pelos colegas, pelo estudo e pelas apresentações. Aqui, ninguém é feliz sozinho!

À CAPES, pela minha bolsa de estudo. Com ela pude vivenciar integralmente o mundo universitário tão almejado.

À FAP-DF, pelo apoio financeiro, pelas pesquisas, pelo vivenciar em outros países.

Encerro meus agradecimentos com um olhar da práxis transformadora sobre minha forma de ser e estar no mundo.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto a epistemologia na formação de professores, com o foco nas concepções e perspectivas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) no campus Darcy Ribeiro e Planaltina. Financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O trabalho dissertativo justifica-se devido ao movimento de discussão sobre as epistemologias na formação de professores, aprofundado no Brasil a partir de 1990, com a inserção dos estudos na epistemologia da prática. Momento histórico das reformas educacionais no Brasil em que se inicia um período de profunda apropriação e absorção de perspectivas educacionais nas políticas públicas propagadas pelos organismos multilaterais. Diante desse contexto, nos propomos a investigar a seguinte questão: Quais são as concepções epistemológicas da/na formação de professores que fundamentam os Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília no campus Darcy Ribeiro e Planaltina? Para responder a esta questão, esse estudo visa compreender as concepções epistemológicas da/na formação de professores nos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciaturas da Universidade de Brasília no campus Darcy Ribeiro e Planaltina. Para chegar às sucessivas aproximações com objeto, foram elencados os objetivos específicos: I) Analisar as produções científicas em periódicos, dissertações e teses que abordam a temática com um recorte temporal entre os anos de 2015 a 2021; II) Identificar as concepções epistemológicas da/na formação de professores expressos nos PPC's presenciais de licenciatura da UnB com a temporalidade de 2015 a 2022; e III) Analisar as concepções epistemológicas da/na formação de professores expressos nos PPC's presenciais de licenciatura da UnB com a temporalidade de 2015 a 2022. Com base nos princípios teóricos-metodológicos do Materialismo Histórico-dialético, que nos possibilitam compreender o movimento histórico-social e a essência do fenômeno manifestado na realidade concreta, caminhamos com os seguintes instrumentos metodológicos: Estado do Conhecimento, análise documental e categorial. A busca pela compreensão do processo de formação de professores, por meio da análise dos PPC's, revelou sete unidades estruturantes que desempenham um papel mediador nesse contexto do objeto de pesquisa: i) Função e objetivos; ii) Relação teoria e prática; iii) Princípios formativos; iv) Proposta de desenho curricular; v) Metodologia do processo de ensino-aprendizagem; vi) Trabalho docente; vii) Competências e habilidades. Concluímos que os PPC's apontam pouca definição epistemológica, caracterizada por "ausência" de clareza. A maioria dos PPC's tende a se basear na epistemologia da prática, mas existe exceções, como o PPC da Educação do Campo, que demonstra uma definição mais precisa ao se fundamentar na epistemologia da práxis. Observamos também a presença de contradições epistêmicas na discussão entre uma teoria de ensino e uma teoria da formação, sugerindo um antagonismo ou ecletismo nas teorias que refletem as condições materiais de seu tempo e espaço. Para compreender essas organizações, é essencial reconhecê-las como construções históricas e sociais, cuja diversidade teórica é influenciada por concepções variadas e, por vezes, contraditórias sobre o ser humano e a sociedade. Essa pluralidade prioriza diferentes aspectos dos fenômenos estudados e oferece princípios explicativos de natureza distinta, resultando em implicações variadas conforme a abordagem adotada. Notamos, dentre os desafios, a necessidade de estudos mais aprofundados para discutir a práxis sob uma perspectiva crítica, autônoma e emancipadora na formação dos professores à vista de um devir filosófico e ontológico, na luta por um novo projeto de sociedade.

Palavras - chave: Epistemologia. Formação de professores. Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura.

ABSTRACT

The present research addresses epistemology in teacher training as its object, with a focus on the concepts and perspectives in the Pedagogical Projects of the Degree Courses (PPCs) at the University of Brasília (UnB) on the Darcy Ribeiro and Planaltina campuses. Funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The dissertation work is justified due to the movement of discussion about epistemologies in teacher training, deepened in Brazil since 1990, with the insertion of studies in the epistemology of practice. Historical moment of educational reforms in Brazil in which a period of profound appropriation and absorption of educational perspectives into public policies propagated by multilateral organizations begins. Given this context, we propose to investigate the following question: What are the epistemological conceptions of/in teacher training presented in the Pedagogical Projects of the in-person undergraduate courses at the University of Brasília on the Darcy Ribeiro and Planaltina campuses? To answer this question, this study aims to understand the epistemological conceptions of/in teacher training in the Pedagogical Projects of in-person undergraduate courses at the University of Brasília on the Darcy Ribeiro and Planaltina campuses. To achieve successive approximations of the object, specific objectives were listed: I) Analyze scientific productions in journals, dissertations and theses that address the topic with a time frame between the years 2015 and 2021; II) Identify and analyze the epistemological conceptions of/in teacher training expressed in in-person undergraduate PPCs with a temporality of 2015 to 2022; and III) Analyze the epistemological conceptions of/in teacher training expressed in face-to-face undergraduate PPCs with a temporality of 2015 to 2022. Based on the theoretical-methodological principles of Historical-dialectical Materialism, which enable us to understand the historical-social movement and the essence of the phenomenon manifested in concrete reality, we walk with the following methodological instruments: State of Knowledge, documentary and categorical analysis. The search for understanding the teacher training process, through the analysis of PPCs, revealed seven structuring units that play a mediating role in this context of the research object: i) Function and objectives; ii) Relationship between theory and practice; iii) Training principles; iv) Curriculum design proposal; v) Methodology of the teaching-learning process; vi) Teaching work; vii) Skills and abilities. We conclude that PPCs indicate little epistemological definition, characterized by an “absence” of clarity. Most PPCs tend to be based on the epistemology of practice, but there are exceptions, such as the Rural Education PPC, which demonstrates a more precise definition by being based on the epistemology of praxis. We also observed the presence of epistemic contradictions in the discussion between a teaching theory and a training theory, suggesting an antagonism or eclecticism in theories that reflect the material conditions of their time and space. To understand these organizations, it is essential to recognize them as historical and social constructions, whose theoretical diversity is influenced by varied and, at times, contradictory conceptions about human beings and society. This plurality prioritizes different aspects of the phenomena studied and offers explanatory principles of a different nature, resulting in varied implications depending on the approach adopted. We note, among the challenges, the need for more in-depth studies to discuss praxis from a critical, autonomous and emancipatory perspective in the training of teachers in view of a philosophical and ontological becoming, in the fight for a new project of society.

Keywords: Epistemology. Teacher training. Pedagogical Projects for in-person Degree Courses.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquematização da Dissertação.....	31
Figura 2. Sistematização das categorias do método Materialismo Histórico - Dialético.	47
Figura 3. Cinesia da pesquisa: Concepção Epistemológica da/na Formação de Professores...69	
Figura 4. Sistema Duplo e Integrado da UnB	77
Figura 5. Projeto interdisciplinar UnB – Campus Darcy Ribeiro	80
Figura 6. Caminho do levantamento das pesquisas no banco de dados	91
Figura 7. Mapa das produções selecionadas no IBICT/BDTD.....	100
Figura 8. Mapa das produções selecionadas no banco de dados de teses e dissertações no Google Acadêmico	115
Figura 9. Sínteses categoriais do levantamento bibliográfico.....	137
Figura 10. Composição das sete unidades estruturantes.....	160
Figura 11. Síntese do objeto de pesquisa – epistemologia.	293

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Instituições de Ensino Superior selecionadas na região Norte	50
Quadro 2. Instituições de Ensino Superior selecionadas na região Nordeste	50
Quadro 3. Instituições de Ensino Superior selecionadas na região Centro-Oeste.....	50
Quadro 4. Instituições de Ensino Superior selecionadas na região Sudeste	51
Quadro 5, - Instituições de Ensino Superior selecionadas na região Sul.....	51
Quadro 6. Licenciaturas Mais Frequentes por Área do Conhecimento	51
Quadro 7. Quadro de coerência.....	56
Quadro 8. Criação dos Institutos	74
Quadro 9. Cursos Pioneiros da UnB.....	78
Quadro 10. Cursos presenciais de licenciaturas do Campus Darcy Ribeiro	83
Quadro 11. Cursos presenciais de licenciatura do Campus Planaltina (FUP)	84
Quadro 12. Levantamento de Teses e Dissertações, portal BDTD/IBICT	93
Quadro 13. Levantamento de Teses e Dissertações no Google Acadêmico	103
Quadro 14. Levantamento de artigos científicos no <i>Google</i> Acadêmico.	117
Quadro 15. Levantamento no banco de dados Periódicos CAPES	131
Quadro 16. Levantamento dos trabalhos da ANPEd.....	133
Quadro 17. Síntese das concepções epistemológicas	155
Quadro 18. Curso de Licenciatura em Pedagogia	163
Quadro 19. Curso de Pedagogia.....	163
Quadro 20. Curso de Licenciatura em Educação do Campo	170
Quadro 21. Curso Educação do Campo.....	170
Quadro 22. Curso de Licenciatura em Educação Física	174
Quadro 23. Curso de Educação Física.....	174
Quadro 24. Curso de Licenciatura em Computação.....	178
Quadro 25. Curso de computação	178
Quadro 26. Curso de Licenciatura em História.....	182
Quadro 27. Curso de História	182
Quadro 28. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	186
Quadro 29. Curso de Ciências Biológicas	186
Quadro 30. Curso de Licenciatura em Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua.....	190

Quadro 31. Curso de Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua	191
Quadro 32. Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.....	194
Quadro 33. Curso de Ciências Sociais.....	195
Quadro 34. Curso de Licenciatura em Filosofia.	199
Quadro 35. Curso de Filosofia	200
Quadro 36. Curso de Licenciatura em Ciências Naturais - FUP.....	203
Quadro 37. Curso de Ciências Naturais.....	204
Quadro 38. Curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.....	208
Quadro 39. Curso de Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana	208
Quadro 40. Curso de Licenciatura em Física.....	213
Quadro 41. Curso de Física.....	213
Quadro 42. Curso de Licenciatura em Artes Visuais.	218
Quadro 43. Curso de Artes Visuais	218
Quadro 44. Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Respectiva Literatura.....	224
Quadro 45. Curso de Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura.....	225
Quadro 46. Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Japonesa.	229
Quadro 47. Curso de Letras – Língua e Literatura Japonesa.	229
Quadro 48. Curso de Licenciatura em Música.....	234
Quadro 49. Curso de Licenciatura em Geografia.....	240
Quadro 50. Curso de Licenciatura em Artes Cênicas.....	245
Quadro 51. Curso de Artes Cênicas	245

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Dados comparativos das epistemologias e suas respectivas pesquisas.	100
Gráfico 2. Dados comparativos das epistemologias e suas respectivas pesquisas – Google Acadêmico	116
Gráfico 3. Análise comparativa das epistemologias que fundamentam os periódicos.....	128
Gráfico 4. Qualificação-Qualis e os fundamentos epistemológicos	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Cursos de licenciaturas mais frequentes	59
Tabela 2. Síntese das buscas BDTD/IBICT.....	92
Tabela 3. Síntese das buscas - Google Acadêmico	101
Tabela 4. Síntese das buscas no banco de dados CAPES.....	130
Tabela 5. Síntese de trabalhos em eventos	132
Tabela 6. Resumo total de trabalhos selecionados	135
Tabela 7. Resultado da avaliação do curso <i>in loco</i> em 2015	208
Tabela 8. Síntese dos componentes do curso com a respectiva carga horária	244

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Ato da Direção
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVAIF	Ambiente Virtual de Aprendizagem /Instituto de Física
BCE	Biblioteca Central da Universidade
BCN	Base Cumum Nacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Comum Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC -formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-formação continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de perfeioamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CCEL	Comissão Central de Estágio das Licenciaturas
CDS	Centro de Desenvolvimento Sustentável
CEAN	Centro de Ensino da Asa Norte
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEPPAC	Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas
CIC	Departamento de Ciência da Computação
CIL	Coordenação de Integração das Licenciaturas
CLJ	Curso de Licenciatura em Letras-Japonês
CND	Licenciatura em Ciências Naturais no Diurno

CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNN	Ciências Naturais Noturno
CO	Centro Olímpico
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSCIÊNCIA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico-dialético e Educação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPL	Comissão Permanente das Licenciaturas
CEPLic	Coordenação de Acompanhamento de Projetos Especiais de Licenciatura
D	Diurno
DAN	Departamento de Antropologia
DAPLI	Diretoria de Planejamento e Acompanhamento
DAPLI/CIL	Diretoria de Planejamento e Acompanhamento Pedagógico das Licenciaturas/ Coordenação de Integração ds Licenciaturas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEG	Decanato de Ensino de Graduação
DF	Distrito Federal
DIN	Artes Cênicas e Design
DPO	Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional
DTG	Diretoria Técnica de Graduação
DTG/UNB	Diretoria Técnica de Graduação/ Universidade de Brasília
EAD	Educação à Distância
EC	Estado do Conhecimento
EDF	Departamento de Educação Física

ELA	Departamento de Estudos Latino-Americanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E-MEC	Sistema Eletrônico de Acompanhamento dos Processos de Regulamentação do Ensino Superior
ENANFOPE	Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ESAV	Estágios Supervisionados em Artes Visuais
EUA	Estados Unidos da América
EVE	Estudos Visuais e Educação
F5	Faculdade de Educação
FAP- DF	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FE-1, FE-3 e FE-5	Faculdade de Educação
FE/UNB	Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília
FIL	Filosofia
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FPPLAV	Fórum Permanente de Professores de Licenciatura em Artes Visuais
FS	Faculdade de Ciências da Saúde
FUP	Faculdade de Planaltina
GAB/SESu/MEC	Gabinete/ Secretaria de Educação Superior/ Ministério da Educação
GAM	Gestão Ambiental
GEA	Departamento de Geografia
GeAgro	Gestão do Agronegócio
GEPFAPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores e Pedagogos
GO	Goiás

GEPAL	Grupo de Pesquisa e Acompanhamento das Licenciaturas
GT 08	Grupo de Trabalho 08 - Formação de professores
GT 11	Grupo de Trabalho 11 - Política da Educação Superior
GTs	Grupos de Trabalhos
IAA	Instituto de Arquitetura e Artes
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBICT/BDTD	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
ICA	Instituto Central de Artes
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICC	Instituto Central de Ciências
ICS	Direção do Instituto de Ciências Sociais
IDA	Instituto de Artes
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IE	Instituto de Ciências Exatas
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto de Física
IH	Instituto de Ciências Humanas
IL	Instituto de Letras
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inter	Interdisciplinariedade
IOC	Inserção Orientada na Comunidade
IOE	Inserção Orientada na Escola
LAV	Licenciatura em Artes Visuais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo

LET	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Lic	Licenciatura
LIP	Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
LSB - PSL	Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – português como Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
MESPT	Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais
MHD	Materialismo Histórico- Dialético
Multi	Multidisciplinariedade
MUS	Música
N	Noturno
NAI	Núcleos de Estudos Integradores
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEAL	Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas
NEB	Núcleos de Estudo Básicos
NEE	Núcleos de Estudos Específicos
ONGs	Organizações Não Governamentais
NEB	Núcleos de Estudo Básicos
PAS	Processo Seletivo de Avaliação Seriada
PAS/UnB	Processo Seletivo de Avaliação Seriada/ Universidade de Brasília
PAV	Práticas em Artes Visuais
PB	Paraíba
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PdE	Práticas de Ensino
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PEAM	Prática de Ensino e Aprendizagem da Arte Musical
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência
PIC	Programa de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPC/LAV	Projeto Pedagógico do Curso/ Licenciatura em Artes Visuais
PPC's	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPGE/UnB	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de Brasília
PPG-EC	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências/ Universidade de Brasília
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPCJ	Projeto Político e Pedagógico do Curso de Letras - Japonês
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROIC	Programa de Iniciação Científica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SDI/MD	Secretaria Especial de Desenvolvimento Industrial do Ministério do Desenvolvimento Industrial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior
SESU/MEC	Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação
SESu/SECADI/MEC	Secretaria de Educação Superior/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação
SIP-FIL	Seminário Interno Permanente de Filosofia
SOL	Departamento de Sociologia
SP	São Paulo

TAV	Teorias em Artes Visuais
TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEL	Teoria Literária e Literatura
TIC ou TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TO	Tocantins
Trans	Transdisciplinaridade
TU	Tempo Universidade
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo
VIS	Departamentos de Artes Visuais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
Percurso formativo de uma acadêmica: encontros, realizações e desafios.	32
2. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: MÉTODO E PRÁXIS.	37
2.1. Esforços em questões do método: da aparência à essência.	37
2.2. Apresentação da pesquisa “Perspectivas epistemológicas da formação de professores: um estudo das concepções formativas” - percurso metodológico e o recorte para a pesquisa de mestrado.....	47
2.3. O Problema e os objetivos da pesquisa: níveis de amplitude metodológica.	52
2.4. Lócus investigativo: Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina.....	70
3. O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DOS CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA NO BRASIL: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	89
3.1. Plataforma: Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) e sala respectiva Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....	91
3.2. Plataforma Google Acadêmico.	101
3.3. Plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 130	
3.4. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).	131
4. REFERENCIAL TEÓRICO: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - A DIALÉTICA EM TORNO DE UM PROJETO DE SOCIEDADE.....	138
4.1. Racionalidade teórica	139
4.2. Racionalidade técnica	141
4.3. Epistemologia da prática.....	143
4.4. Epistemologia da práxis.....	147
4.5. Epistemologia da falta (ausência)	150
4.6. Cognitivismo	152
4.7. Em síntese.....	154
5. CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA CAMPUS – DARCY RIBEIRO E PLANALTINA.....	156
5.1. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia.....	160
5.2. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo.....	167
5.3. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física	173
5.4. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Computação.	177
5.5. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em História.	181
5.6. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.	185

5.7. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua.	189
5.8. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Sociais.	193
5.9. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Filosofia.	198
5.10. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Naturais.	202
5.11. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.	206
5.12. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Física.	212
5.13. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Artes Visuais.	216
5.14. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Respectiva Literatura.	224
5.15. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras - Língua e Literatura Japonesa.	228
5.16. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Música.	233
5.17. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia.	239
5.18. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Cênicas.	244
6. ANÁLISE CATEGORIAL DAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA/DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PPC'S DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. ..	251
6.1. Função e objetivos.....	251
6.2. Relação teoria e prática.....	261
6.3. Princípios formativos.....	266
6.4. Proposta de desenho curricular e metodologia do processo ensino-aprendizagem .	272
6.5. Trabalho docente.....	280
6.6. Habilidades e Competências	288
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	295
REFERÊNCIAS	301
APÊNDICE.....	318

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós - graduação em Educação da Universidade de Brasília na linha Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), financiada pela agência governamental: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Também está inserida no projeto mais amplo intitulado, “Perspectivas Epistemológicas da Formação de Professores: um Estudo das Concepções Formativas”, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

O objeto desta pesquisa de mestrado é a epistemologia da/na formação de professores. Diante disso, buscamos elucidá-lo e compreendê-lo no processo de identificação e análise dos Pressupostos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina.

A epistemologia não se representa como uma ciência, mas como um campo de investigação filosófico sobre a natureza do conhecimento científico, resultante das indagações elaboradas pelo ser humano, na procura de explicações, respostas e/ou outras interrogações. Sua produção ocupa analisar os fundamentos, os princípios, os métodos e os resultados das diversas ciências, procurando compreender como elas produzem e validam seus saberes dentro de cada movimento histórico.

Assim, a epistemologia pode ser entendida como uma forma de reflexão crítica sobre a produção científica e vista como um objeto do vir a conhecer da teoria do conhecimento. Apoiase em um caminho de teóricos - metodológicos fundamentados em princípios e concepções filosóficas e ontológicas de sujeito e de mundo para chegar a uma resposta elaborada.

Este trabalho justifica-se devido ao movimento de discussão sobre as epistemologias na formação de professores aprofundado no Brasil a partir 1990, com a inserção dos estudos na epistemologia da prática.

Nessa década, houve discussões sobre a epistemologia “da” formação, ou seja, entende-se que há uma forma própria do professor se constituir como professor, uma maneira específica de se tornar um profissional, conforme apresentado por Tardif (2002), um dos autores mais citados no campo da formação docente, por ter sistematizado essa abordagem em que o professor reconhece a si mesmo e sua própria profissão.

No contexto contemporâneo, dentro das objetivacões e subjetivacões humanas, quanto ao trabalho docente, às formas de se constituir professor e à elaboração das políticas públicas voltadas para a formação docente, surge uma nova fase conhecida como Neotecnicismo.

Todavia, há, também, outra perspectiva que afirma a existência de uma epistemologia “na” formação, em que a profissão docente constitui-se no vir a ser professor, visto que, conforme sustentado pelo autor Saviani (2021), existe uma forma de conhecer o mundo, entendendo que a profissão docente relaciona-se a ela. Destacamos que há diversas correntes de pensamento humano que oferecem respostas variadas sobre como compreender o mundo e podem ser classificadas em diversas tendências, dentre elas: metafísicas, idealistas, empiristas, racionalistas, materialistas, entre outras.

Entendemos que todo objeto é compreendido como parte constituinte e constituída do sistema do modo de produção capitalista, em sua estrutura econômica ajustada à lógica organizacional da produção humana, o trabalho, vinculado ao processo metabólico que decreta a permanência do capital conformada, dentro de um contexto e de um marco cronológico determinante de relações sociais. Essas alterações econômicas, políticas, sociais e culturais são resultantes de exigências determinadas ideologicamente pelo sistema capitalista, ou seja, na dialética estrutura e superestrutura. Portanto o capital constitui-se no modelo de sociabilidade de um tipo de vida, isto é, uma vida para extração da mais-valia. O filósofo Húngaro István Mészáros¹ coloca em destaque:

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (Mészáros, 2010, p. 47).

Nesta perspectiva, as dimensões humanas são permeadas e ajustadas sociometabolicamente a fim de manter o sistema tal como é. A educação, enquanto dimensão social, abarca as múltiplas determinações concretas imersas no contexto histórico que perpassa os modelos educacionais associados a lógica do capital. Nessa perspectiva, essa pesquisa busca compreender as concepções epistemológicas da/na formação de professores que fundamentam os Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina.

Ao considerar que o conhecimento científico produzido poderá contribuir na elevação da formação, para que o sujeito possa transformar a si mesmo e o meio que está inserido a fim

¹Nascido em Budapeste, na Hungria, em 1930, István Mészáros foi um filósofo marxista de renome internacional. Formou-se em filosofia na Universidade de Budapeste, onde foi colaborador de György Lukács no Instituto de Estética. Após a revolta de outubro de 1956, fugiu para a Itália, onde lecionou na Universidade de Turim. Depois, ensinou em diversas universidades pelo mundo. Foi um dos mais importantes pensadores marxistas da atualidade.

de conduzir à emancipação humana, o interesse pelo objeto de estudo surgiu na busca de pesquisar sobre a formação de professores nos cursos de licenciaturas: suas concepções suas epistemologias, suas perspectivas e seus pressupostos teóricos.

Com o intento de colaborar na direção indicada, surgem perguntas filosóficas a serem refletidas: Quais são as formas de conhecer o mundo? O que forma uma pessoa? O que se ensina? É possível ensinar alguém? Como se transmite o conhecimento? O que é verdade? Qual é o modelo pedagógico? Quais são as finalidades? Qual é a natureza do conhecimento? Como o professor conhece a forma de ser professor?

Sabemos que há diversas formas de se conhecer o mundo, que estão ramificadas pelas correntes do pensamento humano, e trazem conceitos e significados imbricados pela forma de produzir e reproduzir a existência humana e sua consciência, tais como: a racionalidade teórica, a racionalidade técnica, a epistemologia da prática, a epistemologia da práxis, a epistemologia da falta (ausência); o cognitivismo e entre outros.

O campo da formação de professores, em especial a categoria formação inicial, tem apresentado uma redução de estudos sobre essa área, equivalendo a 18% do total das pesquisas em 2007 (André, 2010). Esse dado gera preocupação, pois há falta de conhecimento sobre a formação inicial fragiliza o debate e aprofundamento da produção acadêmica-científica.

No Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores e Pedagogos (GEPFAPe), no qual eu participo desde 2019, estão sendo desenvolvidas pesquisas sobre formação de professores no âmbito da graduação e pós-graduação, e essas pesquisas abordam diversas áreas e segmentos da educação, tendo como recorte as políticas públicas e o trabalho docente. Com as minhas participações assíduas nos debates sobre a formação de professores, percebi que ainda não há uma pesquisa direcionada especificamente sobre a compreensão epistemológica da/na formação inicial de professores e dos pressupostos dos Cursos de Licenciatura da Universidade de Brasília, um objeto de extrema relevância no que tange a formação docente.

Com o objetivo de enriquecer as apropriações do real, a pesquisa também se justifica pela necessidade de reforçar as reflexões e os debates na área educacional, pois o objeto epistemológico do campo da formação docente pesquisado demonstrou relevância ao analisar um tema incipiente e, pouco explorado, que compromete “o conteúdo social da aprendizagem humana e o tipo de homem que se deseja formar” (Evangalista; Shiroma, 2019, p. 84).

Nesse sentido, buscamos identificar e analisar as concepções epistemológicas da/na formação de professores que fundamentam os Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, visando

contribuir com o conhecimento produzido a respeito da formação de professores e dos cursos de formação inicial, pois o aporte teórico, metodológico e político são ensinados para os discentes que irão imergir no mundo do trabalho, a fim de que esses colaborem e participem de maneira ativa em prol das transformações sociais necessárias à sociedade.

Afinal, constituir a formação inicial alicerçada numa práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento produzido, refletido e acumulado historicamente pela humanidade, corrobora a ação educativa em prol da emancipação do ser humano.

Assim, a gênese da pesquisa de mestrado envolve a seguinte questão: Quais são as concepções epistemológicas da/na formação de professores que fundamentam os Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina? O objetivo geral deste trabalho é compreender as concepções epistemológicas da/na formação de professores que fundamentam nos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina. Diante disso, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- I. Analisar as produções científicas em periódicos, dissertações e teses que abordam a temática com um recorte temporal entre os anos de 2015 a 2021;
- II. Identificar as concepções epistemológicas da/na formação de professores expressos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) presenciais de Licenciatura da UnB com a temporalidade de 2015 a 2022; e
- III. Analisar as concepções epistemológicas da/na formação de professores expressos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) presenciais de Licenciatura da UnB com a temporalidade de 2015 a 2022.

Para circunscrever o objeto, remetemos à necessidade de apreender as particularidades fenomênicas de composição das concepções epistemológicas da/na formação de professores nos Projetos Pedagógicos de Cursos.

Os PPC's são documentos que orientam o currículo para a ação educativa da formação inicial do profissional. Eles são elaborados pela unidade acadêmica de cada curso, podendo ter a participação de outras unidades envolvidas.

A natureza de cada Projeto Pedagógico de Curso constitui em sua organização: a identidade; a historicidade; os princípios; os fundamentos políticos, filosóficos, teóricos-metodológicos; os objetivos educacionais; os enfoques do conteúdo de formação; os modelos e

as concepções pedagógicas da formação; as fontes de conhecimento; os procedimentos de avaliação. Nesse documento, transparece a formação humana que se deseja formar para um tipo de projeto de sociedade.

Ao longo do processo de constituição histórica da formação de professores no Brasil, os docentes têm se apropriado de diversas concepções formativas relacionadas às racionalidades, às epistemologias, às gnosiologias e a ontologia, que são fundantes para a episteme científica.

Assim, esse trabalho engendra esforços no sentido de se aproximar conceitualmente do objeto de investigação, entendido como fenômeno sociocultural cuja tessitura origina-se no emaranhado totalizante do sistema organizacional e do controle social, e resulta dessa reprodução a forma como os seres humanos estão condizentes com/para a produção da vida material.

Na década de 1990, a reforma do estado brasileiro cuja orientação filosófica é sustentada no neoliberalismo, numa perspectiva hegemônica, reflete na política educacional sua singularidade de concepções nos cursos de licenciaturas associadas a formação docente. Ancora-se em propostas fragmentadas, implementadas por alterações epistemológicas na concepção de formação de professores com maior evidência para a prática imediata, o tão conhecido pragmatismo, pautado na divisão de tarefas, nas formas de controles, na verticalização e na hierarquização do trabalho pedagógico no país.

Entretanto, em relação à temática, há autores internacionais que defendem um projeto educacional contra-hegemônico na defesa de uma educação crítica, emancipadora e autônoma, essencial aos cursos de licenciatura, que esteja a serviço das forças (luta de classes), que buscam a transformação da ordem vigente e possibilite um novo projeto de sociedade na perspectiva da práxis. Os autores que sustentam nossas análises são: Marx (1974; 1985a; 1997; 2011; 2021); Marx e Engels (1976; 1980; 2007); Kosik (1976); Vázquez (1977; 2007); Gramsci (1999; 2000a; 2020); Pistrak (2011), Gamboa (2008), entre outros.

Há, ainda, autores contemporâneos nacionais e entidades em defesa de políticas de formação e valorização profissional docente: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (1983; 2000; 2018; 2023); Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd (2011); L. C. Freitas (2016; 2018; 2023); Curado Silva (2008; 2011; 2018 e 2019); Evangelista e Shiroma (2019) e Dourado (2016).

Por conseguinte, o trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, abordamos a discussão que apresenta a introdução, e reflexões associadas ao objeto pesquisado. Posteriormente, expomos, de modo sintetizado, o método conhecido como Materialismo Histórico- Dialético, uma vez que nos direciona a concepção de mundo e auxilia-nos a extrair

a síntese das múltiplas determinações sobre a constituição epistemológica da/na formação de professores dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, bem como a forma de determinadas relações da realidade social que perpassa a formação docente no Brasil.

A primeira seção tem como objetivo apresentar a concepção do método eleito: o Materialismo Histórico- Dialético. Esse visto como lente orientadora do processo investigativo e de análise, uma vez que no decorrer da realização da pesquisa permite que o pesquisador enxergue e apreenda o mundo para além de sua aparência, pois traz em seu bojo: a contradição, a totalidade, a mediação e a historicidade do objeto de estudo e, assim, possibilita o sentido do “devir”, uma tomada de consciência filosófica e política da materialidade, a fim de elaborar uma nova proposta de sociedade revolucionária.

A partir da concepção adotada pelo método proposto, o MHD, temos como eixo metodológico norteador o autor Gamboa (2008), ao tratar dos seis níveis de amplitudes, ou seja, o nível técnico, o nível metodológico, o nível teórico, o nível epistemológico, o nível gnosiológico e o nível ontológico. Esses serão apresentados de maneira detalhada no decorrer do trabalho e vinculados ao lócus investigativo, a Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina.

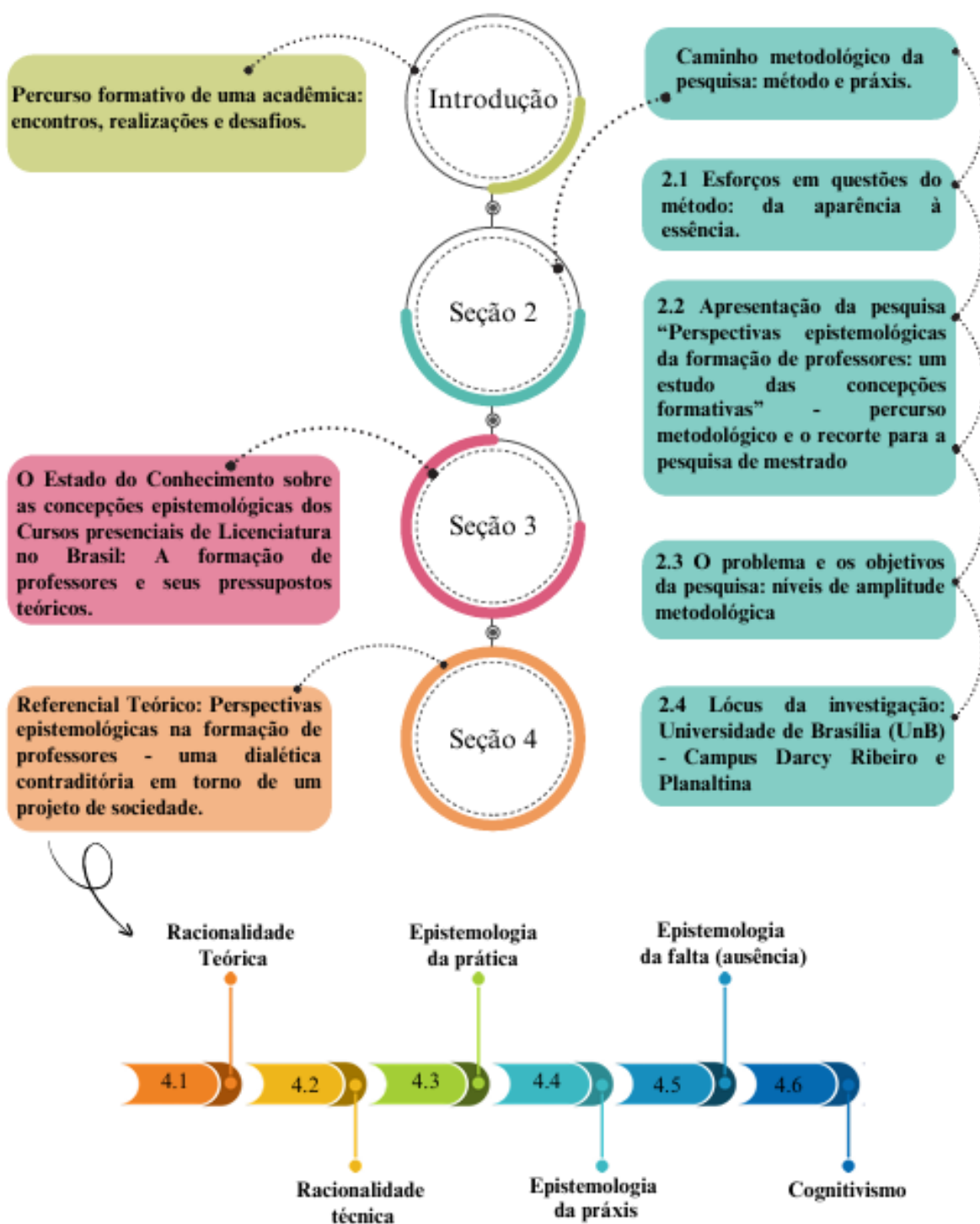
Na segunda seção, analisamos as concepções epistemológicas contidas nas produções científicas em periódicos, dissertações e teses que abordam a temática, a partir de um recorte temporal entre os anos de 2015 até 2021, exposto pelo procedimento de pesquisa, intitulado como “Estado do Conhecimento”.

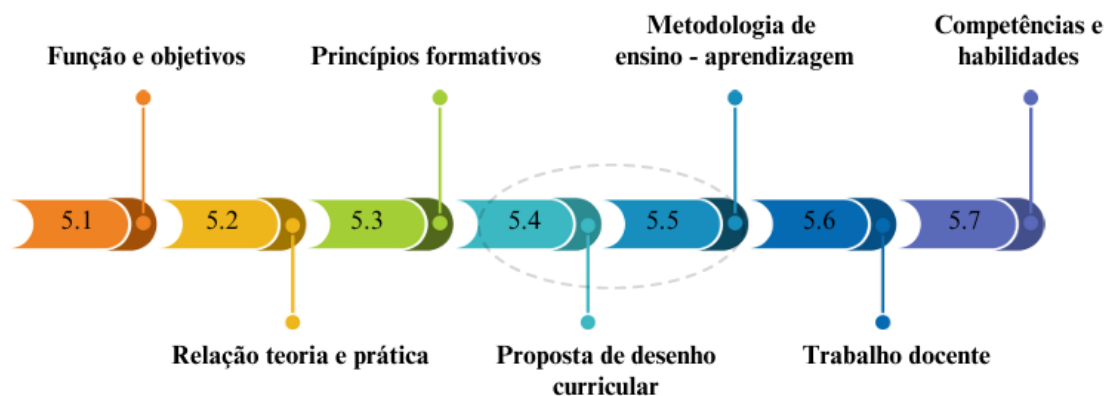
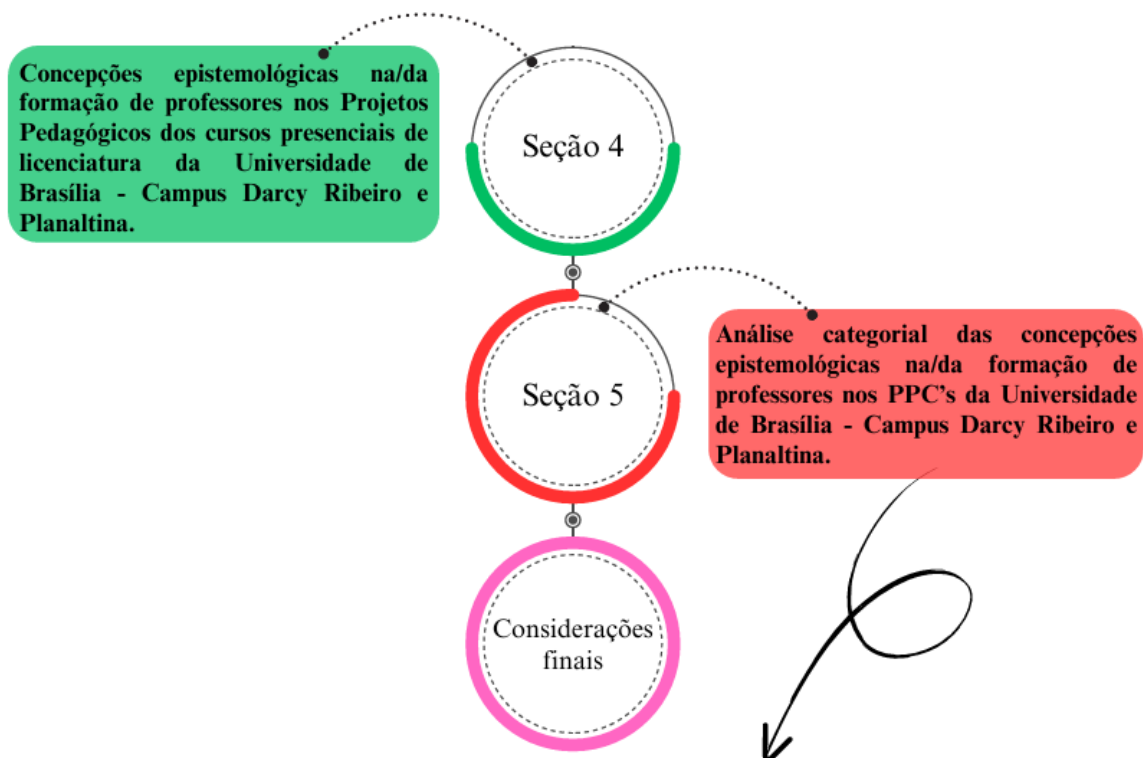
Apresentamos, na terceira seção, o referencial teórico integrado as particularidades dos objetos de composição das concepções epistemológicas elencadas, nas quais constituem os objetivos de formação de professores, considerando a racionalidade teórica, a racionalidade técnica, a epistemologia da prática, a epistemologia da práxis, a epistemologia da falta (ausência) e o cognitivismo.

Na quarta e quinta seções, expomos a identificação e as análises das concepções epistemológicas da/na formação de professores expressos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC’s) presenciais de Licenciatura, com a temporalidade de 2015 a 2022.

Por fim, para melhor visualização e facilitar a compreensão, segue a Figura 1 com a esquematização das seções da dissertação.

Figura 1. Esquematização da Dissertação





Fonte: Autoria própria, 2024.

Percurso formativo de uma acadêmica: encontros, realizações e desafios.

Refletir sobre minha trajetória acadêmica, faz-me reviver as lembranças da epistemologia da vida, seus sabores e dissabores. Para conhecer cientificamente, é preciso estar no movimento do vir a ser que se dialetiza a experiência do viver e do experimentar, isto é, na práxis do existir.

Concluí a minha graduação em Pedagogia em 2014, no Centro Universitário Moura Lacerda, no município de São Paulo, Ribeirão Preto. Em minha trajetória acadêmica, eu tive a oportunidade de fazer a iniciação científica com a seguinte temática: “As concepções infantis

sobre seres vivos e sua origem: um estudo exploratório”, financiado pelo Programa de Iniciação Científica (PIC), orientado pela professora Dra. Carmen Campoy Scriptori, a qual me levou a conhecer as nuances e as sutilezas da vida científica.

Participei, ainda, de vários eventos formativos no período em que estava na graduação: a XVI semana da Pedagogia com as diversas oficinas cujos propósitos visavam a prática do ofício pedagógico; atividades complementares que alinhavam a teoria à prática docente; o X simpósio de Produção Científica e a VII Jornada do Programa de pós-graduação em educação - PPGE/Mestrado.

Avançando em minha trajetória, mudei para Brasília no final do ano de 2014. Assim, de 2015 a 2018, tentei ingressar como aluna especial na UnB. Dos seis processos seletivos em que participei, obtive insucesso em cinco. Entristecida com os resultados, cheguei a pensar que a universidade pública não era meu espaço. Entrelaçada nessa sensação, que se constituía de forma dolorosa, uma vez que o meu grande sonho e dos meus pais era de estudar em uma Universidade pública.

Recordo que, durante o ensino médio, meus pais criaram a expectativa sobre a minha aprovação no vestibular, por ser dedicada aos estudos, porém não foi possível por diversos fatores, como: a insegurança, o medo, as questões emocionais, e a indecisão sobre a escolha do curso para ingressar no ensino superior por meio do vestibular. Diante do mar de dúvidas, tentei odontologia, por iniciativa da minha amada irmã Fabiana Gasparin, mas já havia um sentimento que não era aquilo que gostaria de cursar.

Sinalizo outro fator estabelecido pelos cuidados dos meus pais, era a restrição do vestibular em outras regiões, pois a minha única chance, segundo a determinação deles, seria o ingresso na Universidade de São Paulo (USP) por estar próximo à minha casa. Enfim, foi um momento difícil em todos os sentidos, indo além das minhas próprias cobranças pessoais. Essas memórias ficaram latentes por muitos anos.

Em 2019, no primeiro semestre, com o sentimento de que a universidade pública não era para mim devido aos resultados negativos do meu percurso, resolvi procurar um grupo de pesquisa. Essa iniciativa surgiu após uma conversa com um casal de pais, em uma preceptorial de sua filha, Júlia Lopes, a quem eu acompanhava profissionalmente, família a qual tenho carinho e gratidão, Clessio e Lara.

Como já havia estabelecido uma rotina, desde 2015, de ir à Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE) para estudar, onde meu coração batia, mesclava sentimentos de alegria e de tristeza ao mesmo tempo; sentimento de alegria por saber que estava em um espaço público, mas também com o sentimento de tristeza por saber que não era para todos, ou

seja, para mim. Reservei uma tarde da semana, para ser mais exata no dia 04/09/2019, quarta-feira, no sentido de enviar e-mails aos grupos de pesquisa cujo objetivo foi pedir autorização de participação nos encontros de estudos.

No corpo da mensagem, havia minha apresentação e intenção de futuramente ingressar no mestrado. Assim que mandava os e-mails, já recebia na sequência as respostas de alguns professores, enquanto outros nem mesmo responderam. As respostas iniciais eram negativas, como: “o grupo é fechado para pós-graduação”, ou “o grupo de pesquisa é para alunos regulares”, ou “o grupo é fechado para pesquisadores de mestrado e doutorado que investigam tal temática”. Em resumo, as respostas que recebi foram negativas e isso me fez sentir, de maneira cada vez mais significativa, que a universidade não era para mim. Tinha a sensação de que a universidade não me queria e que eu não era adequada para ela. Com os meus estudos, tenho percebido que essa era uma estratégia eficaz para o controle social e a manutenção de exclusão educacional (Freitas, 2023).

Cheguei a pensar que essa seria a última tentativa, mas eu queria tanto, já não sabia o que fazer. Até que, às 18h39, recebi a resposta de uma professora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, coordenadora do GEPFAPE, dizendo: “Prezada, aguardamos você na próxima reunião”. Quando li, não acreditei, desconfiei. Retornei o e-mail pedindo autorização novamente, e ela respondeu: “Pode vir, o grupo é aberto, aguardamos você na próxima reunião”. Esse foi o único grupo de pesquisa que me abriu as portas, as janelas para o mundo acadêmico, para pesquisa e de fato para a universidade pública.

Então, desde 2019, no segundo semestre, até a presente data, tenho participado assiduamente dos encontros, de muitos eventos formativos: semanas universitárias, congressos, ANPEd, ANFOPE, seminários, mais de vinte qualificações e defesas de diferentes temáticas e linhas de pesquisa, organização de cursos e grupos de pesquisa: GEPFAPE; e Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA).

Em 2020, obtive sucesso na minha sexta tentativa como aluna especial na disciplina: Profissão docente: gênese e desenvolvimento histórico na educação com a professora Dr^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Em 2021, cursei como aluna especial duas disciplinas: Materialismo Histórico-Dialético na educação com o professor Dr. Erlando da Silva Rêses e Fundamentos teóricos e Epistemológicos da Educação com o professor Dr. Rodrigo Diego de Souza.

Em 2022, cursei novamente duas disciplinas: Gramsci e Formação de Professores, ministradas pela professora Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e a professora Dr^a Mônica Castagna Molina, ainda, a disciplina sobre a Epistemologia da formação

de professores com a minha orientadora Kátia Augusta. Aqui, a chamo de orientadora, pois no final da disciplina recebi o resultado do processo seletivo de mestrado, no qual passei em segundo lugar na classificação geral e em primeiro com a orientadora, pois era a única vaga que a professora Kátia tinha ofertado. Palavra que define: Alegria! Sou a primeira da minha família, tanto do lado paterno quanto materno, a entrar na universidade pública, a tão querida e sonhada UnB.

Assim que passei no mestrado, decidi me desligar do emprego privado em que atuava como professora regente há cinco anos, com crianças da faixa etária de quatro aos seis anos de idade. Considerei que o trabalho realizado e as formações semanais já não eram o bastante para responder às minhas inquietações sobre as concepções epistemológicas, as quais me dedico a compreendê-las, pois hoje entendo o ser como movimento-transformação. Naquele momento, havia um conflito interno, permeado por práticas pedagógicas de ensino fragmentadas e hierarquizadas, individualistas, competitivas, contrárias a epistemologia da práxis revolucionária, essencial para a transformação e a construção coletiva de uma nova sociedade, e de um sujeito autônomo, crítico e emancipador.

Todo esse movimento me aproximou cada vez mais à linha de pesquisa: Profissão docente, Currículo e Avaliação (PDCA), coordenado pelas professoras Dr^a Kátia Curado, Shirleide Pereira da Silva Cruz e Ana Sheila Fernandes Costa, tendo como enfoque de estudos o campo da formação e atuação dos professores, bem como o delineamento das políticas públicas e do trabalho docente.

Desse modo, encontrei o que gostaria de pesquisar! Fui impulsionada, motivada a desenvolver essa pesquisa, cujo objeto “epistemologia” corrobora no *campus* universitário contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão. Também, na minha vida pessoal e profissional, visto que o conhecimento é o processo de acúmulo histórico científico produzido, em uma determinada época específica, pela humanidade. Aspirando a promoção e ampliação dos horizontes culturais dos seres humanos e que produza cada vez mais a necessidade das abstrações de nível superior para um efetivo desenvolvimento omnilateral, isto é, desenvolver as máximas potencialidades individuais como um todo.

Sendo assim, a justificativa sobre a escolha do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB ocorreu por ser uma instituição histórica, marcada por movimentos políticos, de tradição, referência nacional em ensino, reconhecida internacionalmente por meio de seus renomados projetos de pesquisa e núcleos de extensão, além de possuir uma gestão democrática, descentralizada e uma tradicional e excepcional racionalidade organizacional.

Além disso, a Universidade de Brasília proporciona aos estudantes e pesquisadores um

olhar científico focado na formação da unidade praxiológica, oportunidades ímpares de formar pesquisadores que se tornam renomados em suas áreas de atuação; possui alto nível para o desenvolvimento intelectual e de produções científicas que eleva a sociedade.

Por conseguinte, este trabalho objetiva contribuir para a sedimentação e a divulgação do conhecimento, a fim de direcioná-lo à comunidade em que estou inserida, com propósitos de transformar, por meio da educação, a sociedade contemporânea.

2. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: MÉTODO E PRÁXIS.

Esta seção remete-se à reflexão a respeito do método que orienta a pesquisa, assim, nas linhas que seguem anunciamos: o percurso metodológico; o problema central; o quadro de coerência; os objetivos geral e específicos; os instrumentos de coleta de dados e as suas respectivas técnicas de análise; os sujeitos a serem pesquisados; e finalmente, o *locus* empírico.

Sustentamo-nos, portanto, na abordagem teórico-metodológica do Materialismo Histórico - Dialético e suas respectivas categorias² selecionadas, que compõem a pesquisa: totalidade, contradição, mediação e historicidade. Em seguida, mencionamos o problema e os objetivos, os quais nortearam o desenvolvimento deste trabalho.

Logo após, detalhamos as etapas da pesquisa, os instrumentos utilizados e a metodologia de análise. Por fim, especificamos a escolha dos sujeitos e o *locus* empírico desta pesquisa, a fim de apreender os fenômenos em sua estrutura, que contempla o processo histórico e dialético da vida, ou seja, o movimento do real e as suas múltiplas determinações, as quais estão inseridas neste objeto, tensionando chegar a sua essência e a possibilidade de transformação do concreto pensado.

2.1. Esforços em questões do método: da aparência à essência.

É a redução do homem de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral. Somente quando o homem real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas próprias forças como forças sociais e quando, portanto, já não se separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (Marx, 2010. p. 54).

Toda teoria do conhecimento implica uma perspectiva de ciência e método a qual constitui-se em um paradigma epistemológico de como o homem pode vir a conhecer. Buscamos e reafirmamos que “[...] a apreensão da verdade do real consiste justamente na explicação da forma pela qual o real se desdobra em sujeito e objeto” (Marx; Engels, 2007, p. 11), isto é, levanta como critério de verdade a prática social.

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida pelo fio condutor da perspectiva teórica e metodológica do Materialismo Histórico - Dialético, por enraizar-se na ciência materialista

² Anotações pessoais sobre o que são categorias, a partir da disciplina Produção e Comunicação de Trabalhos Científicos em educação ministrada pela Maria Abádia da Silva, professora e doutora da Universidade de Brasília (UnB), em 2022. Categorias são ferramentas que o pesquisador utiliza para desvendar, explicar e apreender o objeto de pesquisa.

racionalista, pois “evolui em suas concepções com respeito ao mundo de acordo com as conquistas que concretiza o pensamento científico” (Triviños, 1987, p. 23).

A análise histórica do desenvolvimento dos Projetos de Cursos de Licenciatura da UnB marca uma delimitação de tempo e espaço geográfico pertinente à associação entre os instrumentos qualitativos e quantitativos, por se tratar de um acúmulo de mensurações e percepções das singularidades dos fenômenos históricos na ótica do MHD. Desvela-se, elementos e dimensões de contradições que estão entrelaçados ao mesmo tempo na materialidade dos PPC's presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina.

Essa relação dialética, segundo Triviños (1987) busca captar a aparência do fenômeno e chegar a sua essência, uma vez que as causas da existência dele procura explicar a sua origem, as suas relações, as suas mudanças e prever as consequências que terão para a vida humana.

Dessa forma, tomamos, enquanto referencial teórico-metodológico, alguns autores os quais se debruçaram na temática em foco: Marx (1967, 1977, 1985); Marx e Engels (2007); Kosik (1976); Cury (2000); Paulo Netto (2011); Gamboa (2008); Gramsci (2001); Silva (2019); Masson (2007); Vásquez (2007); Hegel (2003); Saviani (1980) e Frigotto (2000).

A escolha por esta corrente filosófica alinha-se às suas concepções de mundo e de humanização dos sujeitos, já que o Materialismo Histórico - Dialético constitui-se na sua tríade categorial para análise, sustentada como critério de verdade: matéria, consciência e prática social.

A evolução da matéria, da natureza e do próprio homem manifesta-se pela dialética fundamentada na ciência das leis gerais, históricas do movimento em sua estrutura, a qual representa a relação da ideação do homem e do mundo. Esse encadeamento viabiliza a possibilidade de apreender o movimento dialético do concreto real, onde o homem está presente. Tal apreensão científica, crítica, reflexiva das mediações das múltiplas determinações da totalidade, de um determinado tempo e espaço histórico, impulsiona o alcance à essência da prática social, o que possibilita a apropriação da verdade. Nas palavras de Gamboa,

A sociedade interpretada como um todo complexo e com limites progressivamente mais amplos, em suas condições atuais é apenas parte da sua totalidade histórica. Suas características atuais são apenas conjunturais, são manifestações e formas que correspondem a um período limitado e que faz parte da sua permanente transformação. O presente, como qualquer outro período, só tem sentido como parte da história concreta da sociedade. A sociedade atual é apenas uma etapa da história (Gamboa, 2008, p. 83).

Para chegar à compreensão da concretude da realidade de um determinado tempo

histórico, faz-se necessário um esforço e desvio do movimento dialético entre a cisão da representação e do conceito da coisa em si, pois este “não se manifesta imediatamente ao homem” (Kosik, 1976, p. 13).

Seguindo este entendimento, Cury (2000) afirma que a história é o mundo das mediações enquanto movimento do próprio real, pois implica o movimento inerente as mediações, já que elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas.

Considerar a historicidade dos fenômenos como uma categoria analítica do objeto concreto, amplia o campo de análise das relações que se constituem, visto que todo objeto investigativo está inserido em uma totalidade de múltiplas determinações do movimento material e histórico; e nesse conjunto de cinesia, firma-se a mediação da abstração sobre estrutura da realidade real, a “coisa em si”. Segundo Marx & Engels (2020, p.72),

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.

Para Marx e Engels (2020), a matéria é ponto de partida e de chegada de todo o processo investigativo que pode vir a elevar as abstrações, formando uma nova síntese do objeto em seu trânsito, isso quer dizer, estar na prática.

A concretude das pesquisas bibliográficas, por intermédio do Estado do Conhecimento e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, revelará a singularidade, as especificidades de elementos de cada trabalho como componente dessa pesquisa, situado em um determinado tempo e espaço.

Nesse movimento, a análise visa alcançar a inteligibilidade do real circunscrito à determinadas concepções epistemológicas da/na formação de professores, materializadas em documentos, que regem legalmente o campo de formação docente, tão quanto identificar e analisar a generalidade do ser determinado e determinante, no intuito de compreender que tipo de homem que se deseja formar? E para que tipo sociedade?

Desse modo, elevamos a análise em ampla relação dialética entre o particular, o singular e o universal. Por isso, orientamos a lógica analítica em que:

O particular é o ponto de partida do pensamento para chegar ao universal, bem como para explicar o singular. Portanto, para a formação de conceitos que penetrem além do sensível aparente é necessário estabelecer a conexão dialética entre o universal, o

particular e o singular. A particularidade é uma categoria historicizante que possibilita a compreensão de outros aspectos do real, já que está no âmbito das mediações (Lefebvre, 1991, p.223).

Com essas mediações, impera delinear tais ideias de uma ordem social burguesa que retrata um determinado tipo de sociedade, a qual influencia o tipo de formação humana ofertada, por exemplo, nos cursos de licenciaturas, já que a particularidade implícita ou explícita nos presentes documentos de análise medeia as engrenagens das determinações fundamentais de condições históricas, as quais interferem na dinâmica do objeto e na abstração elaborada sobre a estrutura do campo de formação docente.

De tal modo que o processo dialético dos nexos das determinações, no conjunto das relações alcançadas pela totalidade, entre o concreto e a abstração do pensamento científico chega à essência da materialidade identificada e alicerçada por uma formação docente integralizada a uma concepção científica do mundo. Por isso, Masson (2007, p. 111) explica,

[...] o método é dialético, pois a apropriação do concreto pelo pensamento científico se dá pelo complexo de mediações teóricas abstratas para se chegar à essência do real, e é materialista porque o conhecimento científico se constrói pela apropriação da essência da realidade objetiva.

Se a formação inicial de professores está imbuída da realidade objetiva, o conjunto das relações sociais de produção e reprodução criadas pelos homens na dialética da estrutura e superestrutura, como um todo articulado da realidade, o sujeito constrói a sua compreensão do mundo a partir dessa objetividade do real.

Decorrente disso, a unidade teórico-prática (práxis), apresenta-se como fundamento determinante do trabalho objetivado da consciência humana, sendo assim, um indicativo do desenvolvimento histórico e social do processo de humanização que requer a formação de professores.

Segundo Vásquez, “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (2007, p. 185), isto é, atividade humana se exterioriza e objetiva no/pelo trabalho por meio das determinações das relações histórico-sociais e da universalidade de suas necessidades com a natureza.

Portanto, a atividade humana se desenvolve consoante com as finalidades da consciência, ou seja, uma unidade da teoria e prática guiada pelas ações humanas. Assim, para compreender as concepções epistemológicas da/na formação de professores que fundamentam os Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, iniciamos a investigação na realidade concreta condensada pelos nexos das múltiplas determinações circunstanciais pelo conjunto da aparência

fenomênica, os quais envolvem os processos implicados e explicados no objeto.

No presente estudo sobre o método, a investigação começa pela práxis, por duas vertentes, representação e conceito, as quais permeadas pelo movimento dialético são essenciais para os Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, uma vez que cada PPC representa um plano teórico de conceitos para atingir os seus respectivos interesses de formação.

De acordo com Kosik, as representações “não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” (1976, p.14). Todavia, a práxis utilitária é essencial como ponto de partida para se chegar à essência permeada pela dialética da totalidade real, ao envolver as contradições, as mediações e a historicidade, pois ela traz a princípio uma abstração genérica dos sujeitos, visto que, cada aspecto da realidade é um complexo de complexos articulados em que os mesmos carregam e trazem consigo tonalidades de um nível de consciência.

De acordo com Gramsci, sobre a concepção de vida, todo ser humano é um filósofo, mas nem todo ser humano exerce a função intelectual³ na esfera da superestrutura, ou seja, “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (2000a, p. 18).

Mesmo que o pensamento seja menos elaborado, fundamentado na organização burguesa, na repetição, na relação unilateral, na fragmentação do trabalho manual e intelectual das classes sociais, das posições hierárquicas estabelecidas ideologicamente, há uma inversão daquilo que aparenta ser o que é.

Assim, entendemos que esse processo de representação da forma de ser, nessa sociedade burguesa, torna a consciência humana alienada, em uma perspectiva naturalizada, isto é, mecanizada pelo sistema de produção e reprodução capitalista na vida cotidiana do ser humano.

Dito isto, o ser humano é produto e produtor da práxis do movimento das condições históricas determinadas e determinantes pela dialética da estrutura e superestrutura. Os fenômenos que ocorrem na sociedade são indicadores do funcionamento do sistema que permeia as relações sociais cotidianas. Esse sistema naturaliza uma falsa consciência nos indivíduos, fazendo-os acreditar que a maneira particular de ser da ordem burguesa é própria

³[...] Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência [...] tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isso significa que, [...] é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não intelectuais. [...] Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens* (Gramsci, 2000a, p. 52-53).

da essência humana universal. Isso distorce a compreensão do mundo real e cria uma pseudoconcreticidade, que:

[...] é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente, é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte e nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (Kosik, 1976, p. 15).

Para analisar criticamente essa filosofia da aparência implícita e explícita que, ao mesmo tempo revela e esconde o fato, é preciso ir além dessa representação para apreender a essência. Não existe fragmentação da realidade, uma vez que ela se constitui na/pela dinâmica da contradição em sua totalidade, ou seja, um conjunto de fenômenos sociais articulados na matéria em sua constante cinesia.

À vista disso, ao negar a aparência, a dúvida se manifesta. Ao negar essa pseudoconcreticidade, a mediação da totalidade articulada possibilita a elevação do pensamento filosófico mais elaborado, a fim de verificar como se constitui esta unidade de complexo de complexos e as sucessivas aproximações das sínteses das múltiplas determinações que desvela o real.

Nesse movimento pela busca de alcançar as categorias das múltiplas determinações do objeto presente, elabora-se e reelabora-se a abstração generalizada (imediata) para a capacidade de abstrair o que constitui o processo de apreensão da estrutura do núcleo essencial. Como nos diz o próprio autor, “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si” (Kosik, 1976, p. 20), uma vez que a esfinge do objeto é o concreto real que se deve conhecer, logo o concreto pensado (conhecimento) é o resultado das determinações investigadas da esfinge do objeto real.

Sendo assim, “[...] a construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico se passa pelo abstrato e se chega ao concreto [...] o concreto não é o ponto de partida senão o ponto de chegada do conhecimento (Saviani, 1980, p.11).

A análise da dialética, a qual apresenta a práxis de maneira ativa, reformula constantemente a atividade da prática social desde os níveis mais simples do cotidiano, uma vez que possibilita ao sujeito o desenvolvimento da consciência simultânea a teoria, ao se elevar o pensamento e realizar análises mais complexas no sentido da consciência para si, na perspectiva de entendimento do mundo como um todo.

Concordamos com Kosik (1976, p. 222), “a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente - quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade”.

A práxis é transformadora e revolucionária, o que corrobora para a construção coletiva de Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, que constitui a epistemologia na formação docente quanto aos pressupostos teóricos.

Portanto, a pesquisadora ao se enriquecer das apropriações do concreto, torna-se maior a sua compreensão sobre a totalidade real e, assim, novas sínteses dessa realidade constitui-se por um complexo de complexos da negação da negação da aparência; movimento dialético da elevação do abstrato ao concreto. Como diz Hegel (1974), de forma poética, na obra *Fenomenologia do espírito*,

o botão desaparece no desabrochar da flor, e poderia dizer-se que a flor o refuta; do mesmo modo que o fruto faz a flor parecer um falso ser-aí da planta, pondo-se como sua verdade em lugar da flor: essas formas não só se distinguem, mas também se repelem como incompatíveis entre si. Porém, ao mesmo tempo, sua natureza fluida faz delas momentos da unidade orgânica, na qual, longe de se contradizerem, todos são igualmente necessários. É essa igual necessidade que constitui unicamente a vida do todo (p. 12).

Nessa busca pela apreensão da reprodução da totalidade real, constituímos um movimento de reflexão sobre a dúvida do concreto reproduzido por uma teoria de conhecimento. Nas palavras de Netto, a teoria é “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (2011, p. 21).

Curado Silva (2019) em consonância com o autor supracitado reafirma que:

A produção de conhecimento sobre a realidade se dá na formulação das leis de sua estrutura e de seu desenvolvimento, mas somente ao atingir seus determinantes fundamentais é que se pode começar a sua explicação. Isso acontece no mundo dos conceitos, no plano teórico, no abstrato, cuja pretensão de reproduzir o concreto, não se dá na sua realidade imediata, e sim na sua totalidade real. A totalidade real é o conjunto das determinações com as quais elas determinam. Para a reprodução adequada do concreto - um concreto que tem sentido-, é preciso partir de suas determinações fundamentais. Como atingi-las? Não é a partir de toda uma análise procedente do real, mas sim dos conceitos mais simples que essa análise, já disponível (senão ela não poderia ser criticada), conseguiu alcançar ao seu final (p. 35).

Para o método materialista, o caminho do conhecimento parte das sucessivas aproximações das sínteses das múltiplas determinações do concreto, por meio da relação da

apreensão do sujeito e objeto cognoscível, bem como a epistemologia submetida na ontologia *ser do ser*, afinal, segundo Marx, "[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário é o seu ser social que determina a consciência" (1974, p. 136).

Logo, em toda perspectiva de método há uma concepção de homem, de vida política, de projeto de sociedade e de formação da natureza humana, cuja forma de apreender e organizar a sociedade compõe o objeto epistemológico, visto que para o materialismo o movimento da evolução histórica propõe a dinâmica e a contradição da realidade, em que o sujeito está incluso no conjunto das relações sociais (Gamboa, 2008).

Ao investigar os Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, inferimos que o ser se constitui por tais propostas em um novo ser por meio do próprio processo de busca pelo conhecimento, inclusive, a pesquisadora responsável por esse projeto de pesquisa, os estudantes dos cursos de graduação, o corpo docente envolvido, e os sujeitos imersos nessa realidade.

É nesse sentido que a contribuição investigativa na abordagem crítica-dialética fundamenta as análises das concepções epistemológica da/na formação de professores nos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, desvelando-se as categorias que compõe uma epistemologia mediatizadas pelo conjunto articulado da totalidade real nos projetos de formação docente. Dado que “ Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 1997, p. 21).

Desse modo, entendemos, que só é possível transformar aquilo que se conhece, isso possibilita a elaboração de novas sínteses no momento da inquirição, do estudo e da reflexão do objeto investigado, e exterioriza-se, assim, uma concepção de mundo, “sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo em que iluminam e significam as ações” (Cury, 2000, p. 28).

Evidenciamos, assim, que as concepções descobertas na pesquisa em desenvolvimento não abarcam o dinamismo dos fenômenos que são apreendidos por leis naturais, dadas, buscamos, superar as epistemologias cujas concepções de formação da ordem burguesa não

permitem formar o professor como intelectual orgânico⁴, entendido como aquele que ao apreender a realidade devolve a sociedade, no sentido do devir, as suas contribuições e contrapartidas.

Ao defender a epistemologia da práxis, nenhum fenômeno é dado como natural e acabado, como vimos anteriormente, a proposta é conhecer a ultrapassagem do que é dado na imediaticidade do movimento dialético, aparente do fenômeno, a essência do objeto cognoscível. Compreendemos como ciência no delineamento de Gamboa (2008) que,

[...] um saber sistematizado que expressa um conjunto de conhecimentos e de investigações que têm um grau de unidade, de generalidade e é suscetível de conduzir a conclusões concordantes que resultam de relações objetivas; estas se descobrem gradualmente e se confirmam por métodos definidos (p. 75).

Afinal,

a epistemologia, como área da filosofia que investiga a natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que validam tal conhecimento como verdadeiro, estuda o conhecimento. Sua produção nasce das necessidades, carências e possibilidades gestadas a cada momento histórico, resultantes dos questionamentos feitos pelo homem (Curado Silva, 2019, p. 21-2).

Buscamos respostas e compreensões, sobre as concepções epistemológicas da/na formação de professores dos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, por meio do Materialismo Histórico – Dialético. Esse movimento caminha-se para entender o conhecimento histórico produzido pela humanidade explicado na prática social.

Assim, traçamos o caminho metodológico da pesquisa enquanto uma postura de método e práxis, uma vez que ao apreender e reelaborar a concreção da realidade torna-se possível uma nova perspectiva da transformação do real, pois o pensamento reproduziu idealmente o concreto.

Na perspectiva dos esforços em questão do método da aparência à essência, entendemos que a teoria é gerada na explicação abstrata da compreensão de que o sujeito objetiva e exterioriza na materialidade ao longo do processo histórico.

Destarte, o processo de investigação do objeto pesquisado, pelo critério da verdade na

⁴Conforme Antônio Gramsci (2000a), em seus cadernos do cárcere, v. 2, “Os intelectuais. o princípio educativo, o jornalismo”, o intelectual orgânico às classes subalternas é aquele indivíduo ou organização social (sindicato, partido político etc.) que se compromete a superar a sociedade de classes, cuja função do próprio trabalho é ser crítico e emancipador.

prática social, suspende a dúvida para as expressões fenomênicas que o envolve a fim de superar essa realidade.

Por isso, defendemos a unidade teoria e prática que fundamenta a educação para emancipação, pois o reconhecimento da essência da atual realidade possibilita o rompimento com a alienação para uma consciência de um ser crítico e autônomo de seus pensamentos, de suas reflexões, de suas posturas e de suas decisões, por meio da prática transformadora.

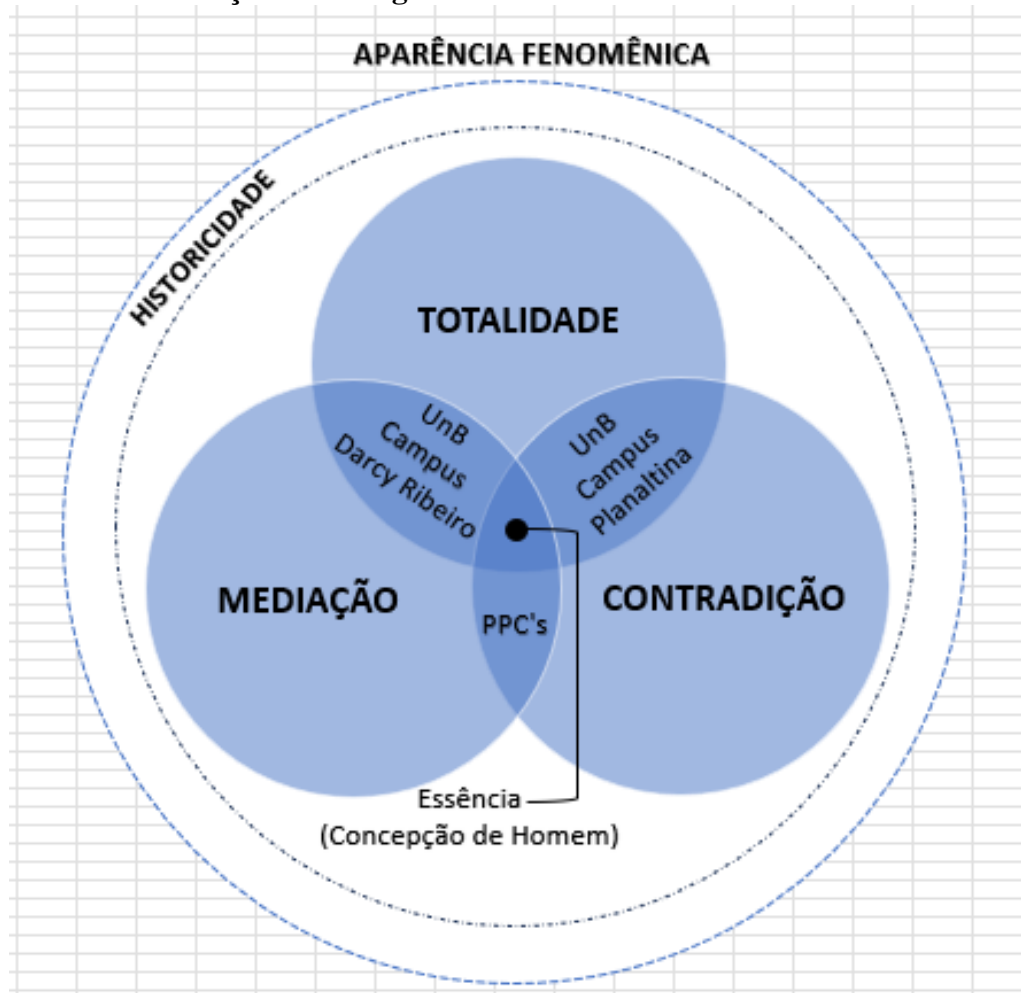
Dessa maneira, a perspectiva da filosofia da práxis revolucionária, lança o sentido do devir⁵, da luta pela transformação de uma nova sociedade, visto que “a práxis implica dar suporte para a análise do real, conhecendo suas determinações para identificar as possibilidades do novo” (Curado Silva, 2019, p. 59).

Para Gramsci, “Dizer a verdade é revolucionário” (2010, p. 140)⁶. Sendo assim, entendemos que a verdade é histórica, uma vez que a adequação da teoria ao processo da realidade permite o sujeito a elaborar novas sínteses com a prática social, logo, confronta-se com essa realidade atual, o que envolve a sistematização das categorias do Materialismo Histórico - Dialético, conforme exposto na Figura 2.

⁵ “[...] o devir é uma concepção filosófica” (Gramsci, 2001, C 10, §48, p. 405).

⁶ Cronologia de Gramsci: Em 1921 - Sai em Turim o primeiro número de L’Ordine Nuovo diário (na primeira página, o dito de Lassalle: Dizer a verdade é revolucionário), (Monasta, 2010, p. 140).

Figura 2. Sistematização das categorias do método Materialismo Histórico - Dialético.



Fonte: Autoria própria, 2023.

2.2. Apresentação da pesquisa “Perspectivas epistemológicas da formação de professores: um estudo das concepções formativas” - percurso metodológico e o recorte para a pesquisa de mestrado.

A universidade e a escola podem construir juntas o espaço e o lugar do tempo coletivo para pensar a realidade e transformá-la (Curado Silva, 2019, p. 86).

Essa pesquisa de mestrado integra-se ao projeto mais amplo, nomeado “Perspectivas epistemológicas da formação de professores: um estudo das concepções formativas”, financiado pela FAP-DF. Seu objetivo é analisar as perspectivas epistemológicas que orientam os cursos de licenciatura da UnB, a fim de compreender a contribuição destas para a formação de educadores.

De forma mais específica, visa identificar as principais tendências e concepções que orientam a formação de professores, os enfoques e dimensões mais ressaltadas pelos autores

tanto no Brasil quanto em nível internacional e possíveis lacunas.

Tal estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre as propostas de formação inicial docente no Brasil: a diversificação de áreas de formação docente para atuação na Educação Básica; as múltiplas instâncias formativas; as discussões sobre qual seria o eixo básico da formação inicial.

Diante disso, somamos a outras questões e problemas históricos de cunho político-social e, particularmente, da área educacional, que apontam para necessidade básica de discutir a perspectiva epistemológica da formação, que mesmo sem uma unicidade e sendo produzidos de forma fragmentada, têm povoado o aparato orientador da formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil.

O grupo de pesquisa GEPFAPe começou essa pesquisa no ano de 2022 e continua em andamento. O processo da metodologia, para definir a amostra das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos de licenciatura, iniciou pela coleta de dados na plataforma Censo da Educação Superior de 2021, <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>.

O Censo da Educação Superior coleta informações dos cursos de formação no Brasil realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Seu objetivo é propagar a mensuração dos dados estatísticos sobre as IES para contribuir com pesquisas relacionadas ao tema e, também, para futuras formulações de trabalhos e avaliações de políticas públicas.

Para a coleta de dados, utilizamos como fonte os arquivo Microdados do Censo da Educação Superior, no qual disponibiliza muitas informações sobre as IES e os cursos de formação de professores. Consideramos as cinco regiões do Brasil com a definição de critérios para seleção de uma amostra quantitativa e qualitativa para essa análise.

Os critérios para a seleção das IES iniciaram pela categoria administrativa das Instituições: Pública Federal, Pública Estadual, Pública Municipal, Instituto Federal e Privada. Assim, sistematizamos 26 (vinte e seis) Instituições de Ensino Superior brasileiras para compor a nossa amostra.

Dando prossecução à amostra, os outros dois critérios para selecionar a IES foram: o maior quantitativo de docentes em exercício e as licenciaturas presenciais. Assim, Catalogamos as 10 (dez) instituições com o maior número de docentes ativos da ferramenta microdados no programa da Microsoft Excel. Por meio do apoio das planilhas eletrônicas do software, foi possível realizar a ordenação das IES.

Já para a selecionar e contabilizar os cursos de licenciatura presenciais, dividimos em

dois procedimentos: o número de licenciaturas totais e o número de licenciatura distintas. O primeiro procedimento corresponde a contagem e as repetições dos cursos de licenciaturas presenciais das IES. Isso significa que podia haver duas ofertas do mesmo curso. Sendo assim, inicialmente, contabilizamos nas planilhas do Excel todos os cursos presenciais, ou seja, incluindo as repetições. Já o segundo movimento, elencamos os cursos de licenciatura distintas. Dentro dos cursos totais da IES, como foi explicitado acima, descartamos as repetições dos cursos ofertados. Portanto, esse critério foi o mais apropriado para selecionar IES, isto é, aquela que apresentou o maior número de licenciaturas distintas em nosso levantamento.

Ressaltamos que as execuções descritas foram reproduzidas nas cinco regiões brasileiras, selecionando o representativo das categorias administrativas para fazer parte do nosso estudo.

Para seleção dos cursos, estabelecemos o critério dos mais frequentes por Áreas do Conhecimento⁷, estabelecido pelo conjunto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), da Secretaria Especial de Desenvolvimento Industrial do Ministério do Desenvolvimento Industrial (SDI/MD), da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC) e da Secretaria de Indústria e Comércio, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo.

Dessa maneira, conseguimos assegurar uma diversidade de cursos correspondentes as suas áreas de conhecimento para amostra. Sendo elas: 1) Ciências Agrárias; 2) Ciências Biológicas; 3) Ciências da Saúde; 4) Ciências Exatas e da Terra; 5) Ciências Humanas; 6) Ciências Sociais Aplicadas; 7) Engenharias; e 8) Linguística, Letras e Artes.

Para selecionar as áreas de conhecimento, realizamos um refinamento que excluiu as seguintes áreas: Engenharias, Ciências Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas. O critério para o recorte foi devido ao fato de não terem uma grande representatividade no conjunto das licenciaturas e de não se enquadrarem na pesquisa sobre formação de professores.

⁷A classificação das Áreas do Conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar aos órgãos que atuam em ciência e tecnologia uma maneira ágil e funcional de agregar suas informações. A classificação permite, primordialmente, sistematizar informações sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, especialmente aquelas concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos (CAPES, 2022, p. 01).

Ressaltamos que o curso de Pedagogia é o curso proponente da pesquisa e por esse motivo foi incluso para investigação. Outra ressalva, trata-se do interesse dos pesquisadores em analisar as singularidades e particularidades do curso de Licenciatura Educação do Campo, devido a esse motivo, o curso foi inserido na amostra de investigação.

Seguem abaixo os quadros 1, 2, 3, 4 e 5⁸ organizados em: região; categoria administrativa; e instituição.

Quadro 1. Instituições de Ensino Superior selecionadas na região Norte

CATEGORIA	INSTITUIÇÃO
Federal	Universidade Federal do Pará
Estadual	Universidade do Estado do Amazonas
Municipal	Universidade de Gurupi
Instituto Federal	Instituto Federal do Pará
Privada	Universidade da Amazônia

Fonte: Elaboração dos autores com os dados da pesquisa, 2024.

Quadro 2. Instituições de Ensino Superior selecionadas na região Nordeste

CATEGORIA	INSTITUIÇÃO
Federal	Universidade Federal do Maranhão
Estadual	Universidade Estadual do Ceará
Municipal	Faculdade do Cabo de Santo Agostinho
Instituto Federal	Instituto Federal do Ceará
Privada	Universidade Tiradentes

Fonte: Elaboração dos autores com os dados da pesquisa, 2024.

Quadro 3. Instituições de Ensino Superior selecionadas na região Centro-Oeste

CATEGORIA	INSTITUIÇÃO
Federal 1	Universidade de Brasília
Federal 2	Universidade Federal do Goiás
Estadual	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Municipal	Unicerrado
Instituto Federal	Instituto Federal de Goiás ⁹

⁸Esses quadros foram feitos pelos pesquisadores que integram essa pesquisa. Elas já se encontram publicadas no relatório final, pelo Programa de Iniciação Científica (ProIC), do estudante e pesquisador Gustavo Marcondes Zanette Oliveira, da Faculdade de Educação, UnB.

⁹A Universidade Federal do Goiás foi a escolhida mediante os critérios estabelecidos na seção de Metodologia. Porém, a Universidade de Brasília também integrou a amostra por conta de ser a instituição de origem dos pesquisadores.

Privada	PUC Goiás
---------	-----------

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa, 2024.

Quadro 4. Instituições de Ensino Superior selecionadas na região Sudeste

CATEGORIA	INSTITUIÇÃO
Federal	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Estadual	Universidade de São Paulo
Municipal	Universidade de Taubaté
Instituto Federal	Instituto Federal de São Paulo
Privada	Universidade Estácio de Sá

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa, 2024.

Quadro 5, - Instituições de Ensino Superior selecionadas na região Sul

CATEGORIA	INSTITUIÇÃO
Federal	Universidade Federal do Paraná
Estadual	Universidade Estadual do Paraná
Municipal	Universidade Regional de Blumenau
Instituto Federal	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Privada	Universidade de Caxias do Sul

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa, 2024.

Diante disso, totalizam-se 26 (vinte e seis) Instituições que compõe a amostra da pesquisa geral. Apresentamos, na sequência, os dados referentes á escolha dos cursos de licenciaturas mais frequentes para futuras análises no quadro 6:

Quadro 6. Licenciaturas Mais Frequentes por Área do Conhecimento

ÁREA DO CONHECIMENTO	LICENCIATURA MAIS FREQUENTE
Ciências Exatas e da Terra	Matemática
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
Ciências da Saúde	Educação Física
Ciências Humanas	História
Linguística, Letras e Artes	Letras Português

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa, 2024.

Nesse percurso metodológico, foram selecionados 7 (sete) cursos, sendo eles: 1. Matemática; 2. Ciências Biológicas; 3. Educação Física; 4. História; 5. Letras Português; 6. Pedagogia; e 7. Educação do Campo. Logo, os pesquisadores localizaram os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura nos sítios Institucionais. Os PPC's foram armazenados no Drive do grupo de pesquisa.

Concomitantemente a busca pelos PPC's, foi elaborado uma ficha para futura análises. A ficha encontra-se no (APÊNDICE I). Nessa ficha contém os 15 (quinze) tópicos com questões relacionadas a seu conteúdo: 1) Concepção de Educação; 2) Concepção de Função do Professor/Perfil do Egresso; 3) Epistemologia da/na formação de professores; 4) Competências e Habilidades; 5) Conceito de pesquisa na formação de professores; 6) Profissionalização/Profissionalismo; 7) Referência a Organismos Internacionais/Internacionalização da Formação de Professores; 8) Educação de Jovens e Adultos; 9) Extensão; 10) Trabalho; 11) Ludicidade na Formação Docente; 12) Gênero-Raça/ Etnia-Classe; 13) Centro Acadêmico; 14) Educação Especial; e 15) Questões Adicionais.

Diante da apresentação da pesquisa mais ampla, “Perspectivas epistemológicas da formação de professores: um estudo das concepções formativas”, e de seu procedimento metodológico, foi feito o recorte para essa pesquisa de mestrado intitulado: A Constituição Epistemológica da/na Formação de Professores: Pressupostos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina. Na próxima subseção, apresentamos a problematização, o problema, o quadro de coerência, os objetivos e a respectiva metodologia.

2.3. O Problema e os objetivos da pesquisa: níveis de amplitude metodológica.

Parece justo começar pelo real e o concreto, pelo suposto efetivo; assim, por exemplo, pela população que é a base e o sujeito do ato social da produção em seu conjunto. No entanto, se examinamos com maior atenção, isto se revela como falso. A população é uma abstração se deixo de lado, por exemplo, as classes de que se compõe. Estas classes são, por sua vez, uma palavra vazia se desconheço os elementos sobre os quais repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes últimos supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços, etc. Se começara, pois, pela população teria uma representação caótica do conjunto e, precisando cada vez mais, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples: do concreto representado chegaria abstrações cada vez mais sutis até alcançar as determinações mais simples (Marx, 1989, p.21).

As reformas educativas, marcadas desde a década de 1990 no Brasil, fortaleceram os embates ideológicos da mundialização¹⁰ do capital. O movimento de discussão sobre as

¹⁰Chesnais (1996) justifica a utilização da expressão mundialização, ao invés da expressão globalização, “[...] a palavra “mundial” permite introduzir, com muito mais força do que o termo “global”, a idéia de que se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar seu movimento” (p. 24). Segundo Duarte (2011), o termo globalização “é a presenteado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, discutindo todas as formas de controle social do mercado (p.53).

epistemologias na formação de professores aprofundou-se com a inserção dos estudos na epistemologia da prática.

Essa perspectiva cuja gênese filosófica denominada epistemologia da prática, a qual evidencia as reformas educacionais no Brasil adjunto de políticas públicas para orientar a concepção de formação de professores inicial e continuada, direciona a articulação da teoria e prática (Curado Silva, 2008).

Nesse sentido, a reforma permite o alinhamento de toda estrutura educacional locomovidos pelos projetos associados a uma padronização às perspectivas educativas dos Organismos Internacionais Multilaterais (Freitas, 2018).

Dessa maneira, há uma força e um consenso em relação às configurações neoliberais sobre a concepção de formação de professores, ou seja, nas políticas públicas há uma perspectiva hegemônica intensificada pela epistemologia da prática e um retorno ao tecnicismo configurado as objetivações e subjetivações do contexto contemporâneo para os cursos de licenciatura, o que leva a implementação de uma nova fase também conhecida pelo movimento neotecnismo.

Assim exposto, o novo modelo de projeto educacional indica perspectivas neotecnistas e pragmáticas, retrógradas e anacrônicas, as quais têm sido implementadas nos cursos de licenciatura ligadas às vastas mudanças no campo educacional e, expressam uma alteração epistemológica na concepção de formação de professores, com maior evidência para a prática imediata. Para Curado Silva (2019):

Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo de formação docente de neotecnismo (Shiroma, Moraes e Evangelista 2007; Freitas 1999; Kuenzer 1999, Curado Silva 2008). Dessa forma, a formação na/para a prática referenciada pela epistemologia da prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, ecoando, evidentemente, nas reformas curriculares (p.10).

Tais reformas com o viés neotecnista podem ser constatadas, por exemplo, na Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual 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).

Também podem ser observadas na Resolução do CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, as quais apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Notamos, claramente, que ambas as Resoluções, a Resolução do CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução do CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, excluem a formação sólida em uma perspectiva crítica, emancipatória e autônoma.

Guiada por tal discussão, com ênfase na formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura da UnB, as reformas educacionais no Brasil, voltadas para a formação de professores e bastante influenciadas pelos Organismos Internacionais Multilaterais, têm hegemonicamente se referenciado pela epistemologia da prática.

Por conseguinte, faz necessário trazer a discussão da Base Nacional Comum (BNC - formação), uma vez que conceitua no seu composto um conjunto descritivo e impositivo de uma política educacional de soluções, caracterizadas por uma concepção avaliativa e de liderança dos mais competentes em direção às organizações da lógica de produção do capital.

Ante a problematização, o campo da formação inicial de professores tem demonstrado o seguinte problema:

Desde o início dos anos 2000 vem caindo radicalmente o número de estudos sobre formação inicial, chegando a 18% do total das pesquisas em 2007. Esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI (André, 2010, p. 177).

A partir desse dado sobre a falta de pesquisas nessa área, esta pesquisa possibilitou contribuir com o avanço para a categoria de formação inicial de professores. Identificamos as concepções epistemológicas da/na formação de professores nos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina.

Os PPC's podem revelar uma fundamentação na *epistemologia “da” formação de professores, ou seja, a epistemologia da prática, a qual* traz em seu bojo a discussão apresentada e sistematizada por Tardif (2002), em que há uma forma específica do professor se constituir como um profissional, ou seja, como um professor.

Essa maneira evidencia-se na prática, por meio dos saberes ligados as situações do trabalho. O professor se identifica consigo mesmo e com sua própria profissão pela experiência realizada em sala de aula. Nesse sentido, a formação de professores desloca-se para o interior da sala de aula, uma vez que a atuação positiva e reflexiva realizada no espaço escolar é tomada como verdade de sua ação.

Todavia, os PPC's também podem revelar uma epistemologia “na” formação, ou seja,

a epistemologia da práxis, a qual defendemos, que compreende a profissão docente ¹¹como um processo de constituição do vir a ser professor. Segundo Saviani (2011), a profissão docente relaciona-se *no ser e estar* da própria profissão, sendo que nela há conhecimentos especializados da docência, isto é, unidade entre o conhecimento e o ensinar dessa área. Segundo Curado Silva (2008), o trabalho educativo é:

A produção e reprodução do indivíduo humano e ao mesmo tempo a produção e reprodução do gênero humano. Tendo em vista a contradição presente no ato educativo, a função docente é vista aqui como exercício profissional e também humano, é próprio do trabalho produzir, de maneira intencional, necessidade cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos, entrando em contato com o não-cotidiano, pelo ensino daquilo de que aquilo mais elevado tenha sido produzido pelo gênero no campo intelectual, não como mero instrumento de adaptação, mas como condição imprescindível para a mudança (p. 18).

Tal problema sobre a epistemologia “da” formação de professores, projeta ramificações de indagações filosóficas que qualificam os elementos articuladores em permanente movimento para construção da sua totalidade, a fim de produzir a materialidade, tais como: Qual concepção que se tem sobre a realidade social? O que é conhecimento? Como é o processo do conhecimento? É possível conhecer? O que é verdade? O que é concepção? O que é epistemologia? Qual tipo de homem que queremos formar? Para qual sociedade? Balbinot (2008, p. 63) provoca ainda mais: “Se pode ensinar ao outro o que se conhece? Em que medida pode o ser humano ensinar?”.

Neste movimento paulatino de reflexões e questionamentos filosóficos, emergiu uma inquietação relacionada à elaboração dos PPC’s, a qual será contemplada durante a realização da análise documental: Quais as categorias que compõem uma epistemologia?

Afinal, o que é um Projeto Pedagógico de Curso? Segundo as informações no sítio institucional da Diretoria técnica de graduação - DTG/UnB, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC),

[...] é o instrumento de gestão de natureza acadêmica que, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e demais normativas, internas e externas à Instituição de Educação Superior – IES, orienta o currículo para o perfil do egresso/profissional desejado, definindo as concepções pedagógicas e metodológicas, além das estratégias

¹¹A profissão docente revela condições objetivas e subjetivas presentes na atuação dos professores ao longo do processo histórico. As subjetividades envolvem a dimensão humana e consciente do trabalho, refletindo a formação e o significado da prática docente, moldados pela experiência histórica do professor. As objetivas referem-se às circunstâncias concretas em que o trabalho é realizado. A análise dessas duas dimensões permite uma compreensão mais abrangente e sistemática da profissão (Curado Silva, 2008).

para o ensino, a aprendizagem e a avaliação destes (Diretoria técnica de graduação, 2021, p.1).

O documento arquiteta o curso por meio da identificação, da organização didática e pedagógica, do corpo docente e da infraestrutura, o que leva a evidenciar os elementos ou as nuances que apontam a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento em torno da formação de professores.

Consideramos assim, que a partir da análise da concepção epistemológica da/na formação epistemológica dos professores nos PPC's, é possível identificar no planejamento de sua estrutura a concepção epistemológica da/na formação de professores, mesmo de forma implícita ou explícita, nos registros dos documentos. O referencial teórico-metodológico, o qual subsidia a compreensão de determinadas concepções epistemológicas de formação de natureza humana, revela inclusive quanto as possíveis limitações, implicações e contradições de visão de sociedade e de mundo.

Com base nas reflexões desenvolvidas, segue o quadro 7 de coerência com os elementos norteadores desta investigação, tais como: o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e os seus correspondentes instrumentos e técnicas de análises.

Quadro 7. Quadro de coerência

A Constituição Epistemológica da/na Formação de Professores: Pressupostos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina.	
Questão central: Quais são as concepções epistemológicas da/na formação de professores que fundamentam os Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina?	
Objetivo geral: Compreender as concepções epistemológicas da/na formação de professores que fundamentam nos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina.	
Objetivos específicos	Técnicas (Instrumentos de pesquisa e análise)
D) Analisar as produções científicas em periódicos, dissertações e teses que abordam a temática com um recorte temporal entre os anos de 2015 a 2021.	Pesquisa bibliográfica; Estado do conhecimento; Análise categorial.

<p>II) Identificar as concepções epistemológicas de formação de professores expressos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) presenciais de licenciatura da UnB com a temporalidade de 2015 a 2022.</p>	<p>Leitura dos PPC's; Análise documental; Ficha de análise elaborada por integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPPAPE</p>
<p>III) Analisar as concepções epistemológicas de formação de professores expressos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) presenciais de licenciatura da UnB com a temporalidade de 2015 a 2022.</p>	<p>Análise categorial.</p>

Fonte: Autoria própria, 2023.

Diante do quadro exposto, com o intuito de encontrar aproximações da pesquisa em desenvolvimento sobre, “A Constituição Epistemológica da/na Formação de Professores: Pressupostos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina”, elencamos a seguinte questão central: Quais são as concepções epistemológicas da/na formação de professores que fundamentam os Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina?

Formulamos, concomitantemente, o objetivo geral: Compreender quais são as concepções epistemológicas da/na formação de professores que fundamentam os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas da Universidade de Brasília.

Com a finalidade de aproximar sucessivas sínteses envolvidas ao objeto de pesquisa, delimitamos três objetivos específicos, sendo eles: I) Analisar as produções científicas em periódicos, dissertações e teses que abordam a temática com um recorte temporal entre os anos de 2015 a 2021; II) Identificar as concepções epistemológicas de formação de professores expressos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) presenciais de Licenciatura da UnB com a temporalidade de 2015 a 2022. Para isso, salientamos que foi selecionado o PPC de licenciatura mais atualizado que regula/orienta a formação de professores na Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina. III) Analisar as concepções epistemológicas de formação de professores expressos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) presenciais de Licenciatura da UnB com a temporalidade de 2015 a 2022.

Todas as sínteses sucessivas de aproximações do objeto cognoscível exigem seus correspondentes pressupostos organizados para produção de uma ciência. Nesse

movimento, o problema central investigado é apreendido em forma de respostas subsidiadas nos “instrumentos e técnicas para a coleta, registro, a organização, sistematização e o tratamento dos dados sobre o referido problema ou fenômeno investigado” (Gamboa, 2008, p. 73).

Para a organização e entendimento didático da análise epistemológica dessa produção científica, a pesquisa é articulada na estrutura interna dos seis níveis de amplitudes¹², apresentadas pelo professor Dr. filósofo Silvio Sánchez Gamboa: nível técnico, nível metodológico, nível teórico, nível epistemológico, nível gnosiológico e nível ontológico. Todos os níveis estão integrados e articulados no processo metodológico para buscar as mediações que definem a riqueza da totalidade.

O primeiro, **nível técnico**, discorre sobre a organização e o tratamento técnico utilizado para coleta de dados e informações. Para isso, a pesquisa parte do Estado do Conhecimento (EC), ou seja, do mapeamento das produções científicas que abordam o objeto investigado, "epistemologia", que considera os seus conceitos, as suas singularidades, as particularidades, as universalidades no campo educacional e as concepções epistemológicas que fundamentam os Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina

Fizemos a leitura flutuante dos trabalhos para identificar as supostas concepções epistemológicas: Teórica, técnica, pragmática, da falta (ausência), praxiológica e cognitivismo. Permeada pela leitura de obras, como: (Morosini, Santos, Bittencourt, 2021; Marx & Engels, 2020; Gamboa, 2008); e entre outros. Salientamos que, na seção dois, apresentamos o desenvolvimento e o detalhamento do Estado do Conhecimento. Já na seção três a exposição de cada concepção epistemológica, de maneira aprimorada.

Simultaneamente ao EC, os integrantes do grupo da pesquisa mais ampla no qual a pesquisadora se integra, estavam localizando e armazenando os PPC's no *drive* para futuras análises. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) presenciais de Licenciatura da UnB, Campus Darcy Ribeiro e de Planaltina, expressaram as concepções epistemológicas da/na formação e professores de um determinado tempo histórico e social, materializadas em forma documental, o que “indica a essência da política, mas, ao mesmo tempo, esconde-a.” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 89).

¹²Entendemos que estes conteúdos podem ser organizados por níveis de amplitude e por grau de explicitação, começando pelos fatores que apresentam em forma explícita até recuperar aqueles que se encontram em forma de pressupostos (ou que estão implícitos). Neste sentido, a abordagem epistemológica poderá esclarecer as relações entre técnicas, métodos, paradigmas científicos, pressupostos gnosiológicos e ontológicos, todos eles presentes, mais ou menos explícitos, em qualquer pesquisa científica (Gamboa, 2008, p.53).

Conforme a apresentação da pesquisa mais ampla “Perspectivas epistemológicas da formação de professores: um estudo das concepções formativas”, a qual esse projeto de mestrado está inserido, fizemos as análises dos 7 (sete) cursos de licenciaturas selecionados no percurso metodológico, sendo eles: 1. Matemática; 2. Ciências Biológicas; 3. Educação Física; 4. História; 5. Letras Português; 6. Pedagogia; e 7. Educação do Campo.

Caso, se houver tempo suficiente para analisarmos mais PPC's da UnB, seguiremos o critério estabelecido pela pesquisa macro, ou seja, os cursos de licenciaturas presenciais mais frequentes da UnB. Para isso, fizemos uso do programa Microdado do Censo da Educação Superior de 2022, disponível no *site* do Ministério da Educação, para classificar os cursos mais frequente segundo o INEP. Foi utilizado a ferramenta do Excel para o ranqueamento. Segue, abaixo, a tabela dos cursos de licenciatura presenciais mais frequentes da UnB:

Tabela 1. Cursos de licenciaturas mais frequentes

FREQUÊNCIA	CURSO
554	Pedagogia
442	Educação Do Campo
346	Educação Física
300	Computação
269	História
265	Letras - Língua Portuguesa E Respectiva Literatura
246	Ciências Biológicas
229	Letras - Língua De Sinais Brasileira/Português Como Segunda Língua
190	Ciências Sociais
190	Filosofia
160	Matemática
140	Ciências Naturais
114	Letras - Língua Espanhola E Literatura Espanhola E Hispano-Americana
112	Física
103	Química
90	Artes Visuais
86	Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura
85	Letras - Português do Brasil como segunda Língua
83	Letras - Língua e Literatura Japonesa
61	Música
30	Letras - Língua Francesa e Respectiva Literatura
26	Geografia
15	Artes Cênicas
6	Psicologia

Fonte: Autoria própria, 2023.

Conforme a Tabela 1, do ranqueamento dos cursos mais frequentes da UnB, verificamos que alguns cursos já foram selecionados na pesquisa macro. Inclusive, encontram-se nas primeiras posições, como: 1ª Pedagogia; 2ª Educação do Campo; 3ª Educação Física, 4ª Computação (esse curso não consta no ranqueamento da pesquisa macro, mas consta na seleção da UnB); 5ª História, 6ª Língua Portuguesa e 7ª Ciências Biológicas. Daremos continuidade nas análises dos cursos que não foram investigados conforme a ordenação da tabela acima, iniciando pelo curso de computação; depois Letras - Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, e, assim, sucessivamente.

Atualmente, a Universidade de Brasília oferece cursos nas seguintes Regiões Administrativas no Distrito Federal, sendo quatro campus, conforme descritos a seguir: I) Brasília (campus Darcy Ribeiro); II) Ceilândia (Faculdade UnB Ceilândia); III) Gama (Faculdade UnB Gama); IV) Planaltina (Faculdade UnB Planaltina), a qual configura-se como a única a ofertar a modalidade em Educação do Campo.

Esta pesquisa contempla as seguintes Regiões Administrativas: Brasília (Campus Darcy Ribeiro) e Planaltina (Faculdade UnB Planaltina- FUP), a qual constitui-se como a única a ofertar a modalidade em Educação do Campo que, também, foi selecionada pelos pesquisadores da pesquisa mais ampla, cujo interesse foi de analisar as singularidades e particularidades do curso. Também consta, segundo o Censo 2022, o segundo curso da UnB a ser mais frequentado.

Destacamos que a Universidade UnB Planaltina (FUP), primeiro projeto de ampliação da Universidade de Brasília (UnB), oferece dois cursos de licenciatura: Ciências Naturais e Educação do Campo. O curso de Ciências Naturais é disponibilizado nos dois turnos: diurno e noturno. Já o curso Educação do Campo, é o único ofertado de modo integral.

Segundo o *site* do Decanato de Ensino de Graduação (DEG/2023) da Universidade de Brasília, consta a oferta de 24 cursos de licenciatura, sendo eles: I) Artes Cênicas; II) Artes Visuais; III) Música; IV) Ciências Biológicas; V) Ciências Naturais; VI) Computação; VII) Sociologia; VIII) Educação do Campo; IX) Educação Física; X) Matemática; XI) Filosofia; XII) Física; XIII) História; XIV) Geografia; XV) Pedagogia; XVI) Psicologia; XVII) Língua Inglesa; XVIII) Língua Espanhola; XIX) Língua Francesa; XX) Língua Japonesa; XXI) Língua Portuguesa; XXII) Língua Portuguesa como Segunda Língua; XXIII) Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua e XXIV) Química.

Dentre os 24 (vinte e quatro) cursos supracitados, no total há 41 (quarenta e uma) habilitações em licenciatura, ou seja, o número de habilitações em licenciatura é maior do que o número de cursos, pois alguns cursos são oferecidos em mais de uma modalidade. Por exemplo, o curso de música tem três modalidades: diurno, noturno e Educação à Distância

(EAD). Assim, dos 24 cursos, há 41 habilitações em licenciatura.

Por esse motivo de variações de ofertas por modalidades, a UnB oferece 41 (quarenta e uma) habilitações em licenciatura, sendo trinta e três (33) cursos ofertados presencialmente, diurno e/ou noturno, e oito (8) cursos à distância.

Para cada curso foi considerado apenas um PPC, que corresponde à modalidade presencial e ao turno diurno ou noturno. Isso porque o PPC é o mesmo, independentemente do período. A exceção é o curso de Educação do Campo, que tem um PPC exclusivo e é de tempo integral.

A busca desses PPC's ocorreu nos próprios *sites* dos cursos de licenciaturas da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina. Para isso, foi selecionado o PPC mais atualizado de cada curso, dentro do recorte temporal de 2015 a 2022. Após serem localizados, foram baixados e armazenados em uma pasta do *drive*, intitulada “PPC's UnB”, criada pela própria pesquisadora desta pesquisa.

A articulação organizacional metodológica, deu-se por meio da realização da leitura analítica dos PPC's para identificação dos marcadores, dos elementos, das categorias que compõem uma epistemologia de formação de professores. Para a análise, os Projetos Pedagógicos de Curso foram nomeados de PPC 1 – PPC 24, em consideração aos aspectos éticos pelos participantes que elaboraram os PPC's.

De forma paralela, realizamos o preenchimento de todos os conteúdos inseridos na ficha de análise, anexada no apêndice I, elaborada pelo grupo do projeto mais amplo, no qual essa pesquisa está vinculada, “Perspectivas Epistemológicas da Formação de Professores: um estudo das concepções formativas”, pelos integrantes do GEPFAPe.

Toda essa articulação do nível técnico também consiste no segundo **nível metodológico**, assim classificado por Gamboa (2008). Nesse movimento, atentamos às seguintes questões para análise do objeto: Quais marcadores no PPC revelam uma epistemologia? Quais elementos expressam uma epistemologia? Quais categorias que compõem uma epistemologia de formação de professores?

Após o esforço de identificar os marcadores, os elementos da epistemologia da/na formação de professores nos PPC's, foi realizado o cruzamento dessas coletas de informações com as sínteses organizadas na “análise categorial” na unidade dialética de Marx.

De acordo com Marx e Engels (2020), entendemos que a percepção do MHD apresenta as múltiplas determinações por meio de aspectos e elementos que se contradizem e se entrelaçam de maneira dialética, considerando que as determinações da existência alcançam as categorias da forma do ser do ser, mediadas na articulação da construção da elaboração e

reelaboração que supostamente traz um conceito do resultado da investigação do objeto, o que corrobora com escolha da abordagem qualitativa supracitada.

Assim, no intuito de compreender as concepções epistemológicas da/na formação de professores da pesquisa e de apreender o fenômeno, a qual possibilita o estudo na abordagem das categorias que constituem o objeto de pesquisa, na relação estrutura e superestrutura, serão cunhadas por meio da leitura analítica referendada na abordagem crítica - dialética, da materialidade condensada, de aparências fenomênicas, da análise e da síntese das categorias, as informações e os dados construídos.

Afinal, a dialética materialista histórica pode ser vista:

[...] enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (Frigotto, 2000, p. 73).

Para a análise categorial, fez-se necessário o esforço e, desvio das representações coletadas nos PPC's para alcançar o conceito da abstração filosófica necessária referente a análise dos dados construídos, e encontrar a essência do objeto pesquisado. Esse desvio também é conhecido, segundo Kosik (1976), como detóur, pois o concreto se torna compreensível por meio da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte, exatamente porque o caminho da verdade é um detóur.

Para isso, partimos da realidade fenomênica dos PPC's, dos dados da realidade, onde obtivemos as primeiras impressões das representações, ou seja, a abstração genérica. Ao elevá-las à natureza da apreensão subjetiva da realidade objetiva, retorna-se ao concreto pensado de todo esse movimento apreendido em busca das concepções epistemológicas dos PPC's selecionados.

No sentido de entender esse movimento de modo completo e dinâmico, a cinesia da investigação constitui-se no fundamento teórico, e associamos ao terceiro nível de amplitude de Gamboa (2008), **o nível teórico**. Esse nível, na perspectiva dessa pesquisa, apropria-se da fundamentação praxiológica, a qual defende a indissociabilidade da unidade teoria e prática em prol de uma nova proposta de sociedade emancipadora, crítica e autônoma dos processos formativos pragmáticos e aligeirados, contra os moldes do sistema capitalista que objetiva conformar os indivíduos ao que já está pronto.

Essa práxis é compreendida como ação humana transformadora, justamente pela díade nutrida de teoria e prática baseada em uma epistemologia na qual entende a realidade pseudoconcreta, contraditória e dialética. Inclusive no que diz respeito aos estudos e análises

das concepções epistemológicas da/ na formação de professores dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina.

O conhecimento é uma atividade prática que transforma a realidade apreendida, que consoante Marx (1967), é uma atividade “prática concreta do homem”. Vale lembrar que a atividade teórica tem um componente prático e, igualmente, possui um componente teórico explicativo.

Silva (2019), afirma que o conhecimento transforma o sujeito em sua prática, por isso, as indagações e as reflexões de suas ações fazem com que o sujeito tome decisões, que segundo Gramsci (2001), é o sentido do devir da concepção filosófica do sujeito com o objetivo de superar suas necessidades, projetar outra sociedade a qual seja justa, igualitária e sem discriminações.

Nesse contexto, a práxis constitui-se na relação intrínseca da unidade teoria - prática, capaz de superar a aparência fenomênica naturalizante da realidade, em que se vive, para transformá-la. Nesse viés, Vázquez (1977), faz o seguinte apontamento:

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (p.207).

A teoria em si não modifica o mundo, mas contribui para transformá-lo, uma vez que oferece condições e suporte para mobilizar o sujeito a reelaborar a construção de um pensamento erudito sobre o real. Sendo assim, a unidade teoria-prática expressa um novo sujeito capaz de enxergar o mundo por meio de uma nova consciência. Buscamos compreender se os Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) - Campus Darcy Ribeiro e Planaltina apresentam a concepção epistemológica de formação de professores voltada a práxis, ou seja, uma formação de uma nova consciência da realidade. Ademais, se as concepções epistemológicas de formação de professores estão voltadas para a fragmentação da unidade teoria – prática, ou seja, se permanecem apenas no seu estado teórico ou no seu estado de prática.

Também, por meio da metodologia selecionada, almejamos apreender se os cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina apontam, por meio dos PPC's, perspectivas formativas voltadas ao desenvolvimento de uma percepção crítica e dialética dos sujeitos, ou a oferta de estudos baseados em Projetos Pedagógicos associados ao desenvolvimento de saberes difusos, os quais não proporcionam

mudanças concretas na sociedade.

O quarto **nível epistemológico** associa-se a identificação, nos pressupostos filosóficos, dos princípios e das possíveis formas de conhecer o mundo, uma vez que perpassa a produção histórica fundada pela humanidade, cujas ramificações podem estar presentes de diversas maneiras nas concepções epistemológicas da/na formação de professores dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) - Campus Darcy Ribeiro e Planaltina que fundamentam os PPC's investigados.

Ao tratarmos deste nível, torna-se essencial pensar e refletir sobre a etimologia da palavra “epistemologia”, correspondente ao objeto de pesquisa em foco. Afinal, o que é epistemologia?

A palavra epistemologia vem do grego antigo e significa o estudo do conhecimento. Para compreender o que é epistemologia, precisamos conhecer os termos que a compõem: *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa estudo. Assim, a epistemologia é o estudo do conhecimento que busca, por meio de uma teoria específica as análises para responder, compreender, refletir os questionamentos feitos pelos seres humanos.

A Epistemologia também pode ser vista como um ramo da Filosofia voltado ao estudo da natureza, ou seja, da origem do conhecimento, inclusive científico contemplando as teorias do conhecimento. Perpassa questões como: Qual é a origem e a justificativa para a existência de determinado conhecimento? Abarca ainda o desenvolvimento de inúmeras reflexões a respeito das concepções que embasam a existência de tais conhecimentos, tão quanto os limites e os paradoxos existentes, mas vale resgatar que a epistemologia também busca apreender as supostas verdades criadas.

Segundo Gamboa (2008):

A epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, senão que é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prática, isto é, da ciência como produto e como processo, nesse sentido, é um estudo fundamentalmente *a posteriori* (p. 27).

A epistemologia parte das raízes filosóficas as quais existem uma concepção de mundo correspondente a seus paradigmas. Mas, por que parte das ramificações filosóficas? Segundo Silva (2019, p. 21), na filosofia, a epistemologia não se trata do conhecimento individual, mas da construção de argumentos filosóficos (analíticos) que se submetem ao escrutínio de uma comunidade de pensadores.

A filosofia, desde o período clássico, contribui na tentativa de explicar o mundo como

ele é. Todavia, em concordância com a tese XI, de Marx e Engels (2007, p. 535), “os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. Desse modo, parte-se da representação, entretanto não fica apenas nela, visto que o caminho do conhecimento é sucessivo de aproximações do objeto cognoscível, ou seja, uma síntese de acúmulo científico da história humana.

Compreendemos que todo questionamento requer uma explicação/resolução (nem sempre temos a resposta imediata), para isso se faz necessário uma análise sobre suas indagações e a reflexão do que se pretende saber. A partir dessa reflexão, é possível interrogar o pensamento, uma vez que a capacidade intelectual subjetiva (de pensar, abstrair e questionar) reflete a realidade objetiva.

Nessa aproximação com a reflexão para chegar a um conhecimento, faz-se necessário buscar e apoiar o embasamento teórico em determinadas teorias de conhecimento. Isso envolve e articula com a fundamentação de formas metodológicas e possibilita a aproximação concreta entre o referencial teórico - metodológico, pois, uma vez que o método esteja esclarecido no processo do conhecer e apreender, o homem constitui-se como novo ser social “histórico concreto que reflete no seu pensamento a totalidade do real, a qual abrange também a sua posição social” (Kosik, 1976, p. 175).

No caso desta pesquisa, resultamos na união de um referencial teórico-metodológico sobre as perspectivas epistemológicas na formação de professores – uma dialética contraditória em torno de um projeto de sociedade, baseada no método escolhido para essa pesquisa, o MHD, por entender que o critério de verdade da teoria é a prática social. Em virtude de que o processo do conhecimento está nas mediações entre o sujeito (pesquisador) e objeto (cognoscível) carregado de dimensões históricas, sociais, políticas, econômicas, entre outras, as quais subsidiam a trajetória dessa perspectiva ao decifrar a realidade.

Diante desse pensamento, a identificação das concepções epistemológicas da/na formação de professores nos Projetos Pedagógicos dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, perpassa a análise do quinto nível de amplitude, o **nível gnosiológico**, que se refere “às concepções de objeto e de sujeito e a sua relação no processo do conhecimento” (Gamboa, 2008, p. 89).

Na medida em que o sujeito apropria-se da herança cultural objetivada do gênero humano, isto é, do conhecimento científico produzido pela humanidade ao longo do processo histórico já existente, o sujeito tem a capacidade de dar respostas para os problemas com os quais se depara, o que possibilita a compreensão dos fatores implícitos no enfrentamento de tais problemas.

Além da gnosiologia possibilitar a identificação e os estudos mais aprofundados das concepções que envolvem a esfinge do objeto investigado, na busca de identificar a concepção epistemológica da/na formação de professores dos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, ela também impulsiona o revigoramento da concepção do sujeito, no sentido do devir, uma vez que em cada PPC há um movimento implícito e/ou explícito de lutas de concepções e espaço, demarcadas em um tempo histórico.

Cabe aqui relatar o célebre episódio intitulado “o canto da sereia¹³”, canto 12 da *Odisséia, de Homero*, o qual narra a jornada de Ulisses (Odysseus, em grego) em seu regresso de Tróia ao seu reino Ítaca.

Cire ajudou nos preparativos para a partida e ensinou os marinheiros o que deveriam fazer para passar são e salvos pela costa da Ilha das Sereias. As sereias eram ninfas marinhas que tinham o poder de enfeitiçar com o seu canto todos quantos as ouvissem, de modo que os infelizes marinheiros se sentiam irresistivelmente impelidos a se atirar ao mar onde encontravam a morte. Cire aconselhou Ulisses a tampar com cera os ouvidos de seus marinheiros, de modo que eles não pudessem ouvir o canto, e a amarrar-se a si mesmo no mastro dando instruções a seus homens para não os libertar, fosse o que fosse que ele dissesse ou fizesse, até terem passado pela Ilha das Sereias. Ulisses seguiu estas instruções. Tampou com cera os ouvidos de seus homens e fez com que estes o amarrassem **solidamente ao mastro**. Ao se aproximarem da Ilha das Sereias, o mar estava calmo e sobre as águas vinham as notas de uma música tão bela e sedutora que Ulisses lutou para se libertar e implorou aos seus homens, por grito e sinais, que o desamarrassem. Eles, porém, obedecendo às ordens anteriores trataram de apertar os laços ainda mais (Bulfinch, 2005, p.289. Grifos da pesquisadora).

A narrativa supracitada aproxima-se de uma analogia particular e subjetiva sobre a concepção de que os seres humanos se apropriam, a qual pode ser tanto uma amarração da representação do mundo, ou seja, aparente do senso comum, bem como uma amarração mais elevada, ou seja, conceitual, inerente ao nível gnosiológico. Esta já possibilita a elevação dos patamares do conhecimento, uma vez que os PPC's estão arraigados de um mundo conceitual os quais têm uma intencionalidade, explícita ou não, sobre o modo de conhecer o mundo e a sua concepção epistemológica de formação dos futuros professores.

Ao se fundamentar em uma concepção epistemológica, o sujeito aprende seus fundamentos, seus princípios, sua teoria do conhecimento, seu método, seu modelo de formação, sua metodologia e entre outros componentes. Ao mesmo tempo, o sujeito está no movimento do vir a ser, ou seja, está constituindo-se como ser humano por meio da elevação

¹³Esse episódio foi narrado em uma das aulas da disciplina de epistemologia na formação de professores, ministrada pela professora da Universidade de Brasília (UnB), em 2022, Dra. Kátia Curado.

dos patamares dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano ao longo da história.

Entendemos que o processo do conhecimento via emancipação acontece no espaço coletivo, em que os sujeitos realizam trocas de diálogos e escutas. Nesse movimento, o sujeito é capaz de se libertar do conformismo e da alienação quando desenvolve uma postura crítica, fundamentada na sua concepção epistemológica diante da realidade.

Assim, sua autonomia desenvolve-se na medida em que é capaz de questionar os pressupostos e as implicações dessa realidade, buscando respostas do como e por que essa realidade se apresenta dessa maneira, uma vez que deveria ser construída coletivamente.

Mas ainda necessário é pertinente conhecer e estudar outras concepções que, além de impulsionar a defesa à essência de sua perspectiva, ou seja, de sua luta, de um novo projeto de sociedade, também auxiliará a não cair no “canto das sereias”, a não ser seduzido por outras concepções.

Assim, após explorar e apresentar os níveis de amplitude, é essencial realizar os seguintes questionamentos: Em qual concepção essa pesquisa está sendo fundamentada? Em qual mastro a pesquisadora se “amarra solidamente” para defender a sua concepção de mundo, de homem, de educação e de sociedade?

Para que haja uma melhor compreensão sobre essas questões, torna-se relevante responder a outras perguntas: Afinal, o que é concepção? O que significa falar em concepção da realidade ou de mundo?

A concepção de realidade ou de mundo (cosmovisão) depende em grande medida da própria história de cada pesquisador. A concepção de mundo se apresenta como um conjunto de intuições, não só em determinadas teorias mais desenvolvidas, senão que condiciona toda a ciência e ainda mais, abrange formas normativas convertendo-se em critério de ação. A concepção de mundo é uma categoria geral e fundamental que está intimamente ligada ao problema central da filosofia (Gamboa, 2008, p. 77).

Da mesma maneira, para responder a esses questionamentos, esse processo vincula-se ao sexto e último **nível de amplitude: o ontológico**. Esse nível possibilita apreender como os PPC's influenciam na constituição dos sujeitos, matriculados nos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, uma vez que estão em pleno processo de formação e são arraigados pelas concepções de homem, de mundo, de educação e de sociedade, engendrados pelo modo particular do sistema.

Como podemos notar, o conceito de concepção apresentado por Gamboa (2008) nos remete a outro questionamento: O que é o homem? Como é que o homem se torna homem?

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os

quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão e um erro supor que o 'melhoramento' ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é 'individual', mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, desde aquelas com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente 'político', já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros homens realiza a sua 'humanidade', a sua 'natureza humana' (Gramsci, 1999, C10, §48, p. 406).

Portanto, o homem é composto por elementos objetivos e subjetivos em um movimento dialético do bloco histórico. Ele é um ser inacabado que está em constante processo de transformação e de seus atos.

A concepção ontológica de homem identificada pelo Materialismo Histórico - Dialético, pressupõe que o sujeito é movimento do *vir a ser* das relações históricas e sociais, cujas capacidades criativa e teleológica é para execução e transformação humana.

Entretanto, a força dialética da estrutura e da superestrutura da ordem burguesa, molda e controla um tipo de homem para a sociedade já existente, tornando-o um sujeito alienado, reificado, coisificado, estático, e ajustado, conforme à lógica das relações sociais desse sistema.

Essa pesquisa ampara-se na concepção ontológica de homem identificada pelo Materialismo Histórico - Dialético. Essa está em concordância com Gramsci (1999, v. 1, p. 94), o qual defende que: "o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica", já que "o conhecimento do sujeito só é possível na base da atividade do próprio sujeito sobre o mundo; o sujeito só conhece o mundo na proporção em que nele intervêm ativamente, e só conhece a si mesmo mediante uma ativa transformação do mundo (Kosik, 1976, p. 183).

Desse modo, o homem percorre o mundo com uma visão mais esclarecedora da realidade pseudoconcreta, contraditória e dialética, visto que o seu olhar já está mais apropriado devido à elevação do conhecimento para refletir os nexos causais fenomênicos da sociedade e, lançar o sentido do devir.

A exposição do percurso metodológico da produção científica possibilita, de forma didática, visualizar os instrumentos e técnicas que compõem a investigação dessa pesquisa nos seis níveis de amplitudes apresentados por Gamboa (2008), anteriormente.

Logo, no intuito de compreender as concepções epistemológicas da/na formação de professores, a partir do Materialismo Histórico - Dialético, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília - UnB - Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, manifestou-se a concepção de homem, de sociedade e de mundo que se deseja

formar. Dessa maneira, é importante salientar que:

[...] os educadores não podem ser tratados como meros executores ou seguidores de manuais simplificados. Devem ser estimulados e preparados para dominar as teorias pedagógicas que permitem refletir sobre a prática e tomar decisões próprias, construindo e reconstruindo práticas e métodos de educação [...] (Pistrak, 2011, p.15).

Em outras palavras,

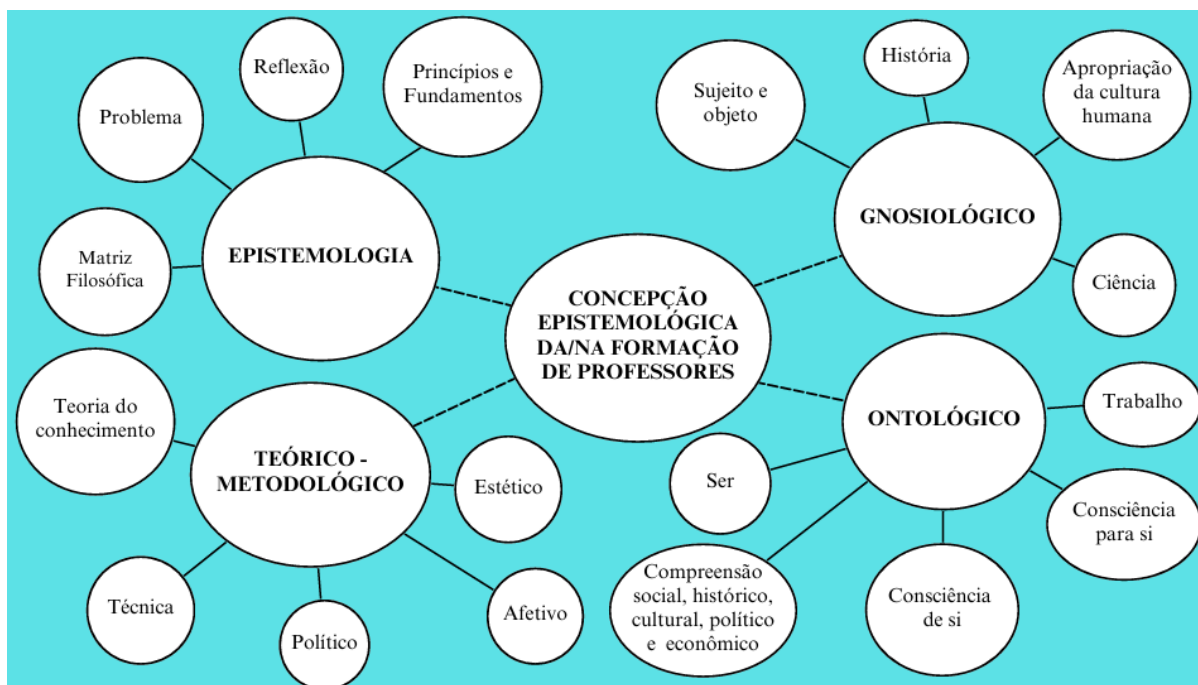
[...] isto deveria ser aprendido por cada um de nossos alunos; a escola deve explicar a cada um os objetivos da luta, contra o que lutar e por quais meios, o que cada aluno deve criar e construir, e como. Se resumíssemos agora as deduções que formulamos a respeito do ensino, diremos que o conteúdo do ensino deve servir para armar a criança para a luta e para a criação da nova ordem, que os métodos de trabalho devem permitir a utilização prática dessas armas e que os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas” (Pistrak, 2011, p. 31).

Afinal, como disse o L. C. Freitas “deveríamos estar focados em como podemos formar a nossa juventude, desde já, para uma solução superadora da longa crise estrutural do capital” (Freitas, 2023, Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação)¹⁴.

Nessa perspectiva, para representar o processo científico que esta pesquisa pretende seguir, veja abaixo a figura 3:

Figura 3. Cinesia da pesquisa: Concepção Epistemológica da/na Formação de Professores.

¹⁴Evento que trata sobre a formação de educadores no qual a pesquisadora participou, *XXI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ENANFOPE)*, ocorrido nos dias 10, 11 e 12 de maio na Universidade de Brasília, 2023.



Fonte: Autoria própria, 2023.

Após as reflexões estabelecidas nesta seção a respeito da problematização, do problema, dos objetivos e da amplitude metodológica prevista para a realização da pesquisa, apresentamos no capítulo a seguir, a historicidade do lócus investigativo, ou seja, da Universidade de Brasília (UnB) - Campus Darcy Ribeiro e Planaltina e os seus respectivos cursos de licenciatura.

2.4. Lócus investigativo: Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina.

A UnB foi organizada como uma Fundação, a fim de libertá-la da opressão que o burocratismo ministerial exerce sobre as universidades federais. Ela deveria reger a si própria, livre e responsabilmente, não como uma empresa, mas como um serviço público e autônomo (Ribeiro, 1978, p.41).

A história da Universidade de Brasília está entrelaçada e permeada por um processo dinâmico, histórico, social, político, cultural e econômico, inerentes a concepção de homem, de mundo e de sociedade presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura a serem analisados no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, é pertinente, para melhor apreender as concepções epistemológicas da/na formação de professores que fundamentam os PPC's, compreender as construções produzidas pelos próprios homens, pois essas possibilitam desvelar a natureza de ordem social de um fenômeno educacional que permeia a produção material, direcionando-a para um tipo de formação do sujeito. Afinal:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação (Marx & Engels, 2007, 26-87).

Um dos marcos sobre a transferência de Brasília foi a carta de José Bonifácio de Andrade para os deputados paulistas, que participariam das Cortes em Lisboa, no âmbito da revolução liberal do Porto. Após isso, a proposição foi resgatada na assembleia constituinte de 1823, sustentava a mudança em motivos geopolíticos, como o risco de invasões estrangeiras no território. Porém, a constituição por fim outorgada por D. Pedro I, não previu o deslocamento da capital.

Após a implementação da república, a interiorização da capital foi inscrita na Carta Magna de 1891¹⁵, seguidas das constituições de 1934¹⁶ e 1946¹⁷, as quais motivaram a transferência da capital, mas a transferência deu-se apenas no ano de 1960, por meio de projeto do então presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 – 1961), mais conhecido por JK, médico e oficial da Polícia Militar mineira.

Após dois anos de inauguração da capital, no dia 21 de abril de 1962, funda-se a Universidade de Brasília (UnB), sancionada pela Lei nº 3.998/1961¹⁸ pelo presidente João Belchior Marques Goulart (1961 – 1964), também conhecido como Jango, advogado e político brasileiro:

Na deliberação de trasladar a Capital da República para o Planalto Central, estava já implícito este ato de criação da Universidade de Brasília, órgão complementar indispensável para dar sentido espiritual e assegurar a autonomia cultural ao conjunto de instituições que compõem a cidade-capital. Não se tratava apenas de acrescentar uma universidade mais às que já temos e nos esforçamos por ampliar e aprimorar. O que esperamos da Universidade de Brasília e lhe indicamos como missão fundamental é que, contribua para a integração nacional através da ampliação das oportunidades de educação asseguradas à juventude. É que enriqueça as modalidades de formação superior ministradas no país, contribuindo decisivamente para o preparo dos cientistas e dos técnicos, capazes de empreenderem a exploração racional do imenso patrimônio de recursos de que somos herdeiros, para colocá-los ao serviço do desenvolvimento nacional. E é, sobretudo, que constitua o centro cultural de Brasília, dotado da

¹⁵Trata-se da Carta Magna de 1891, referente a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891.

¹⁶Refere-se a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.

¹⁷Expõe a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946.

¹⁸A Lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961, autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Universidade de Brasília.

necessária criatividade para que essa cidade seja capaz de imprimir aos empreendimentos nacionais que aqui se conceberão, o mesmo espírito inovador e o mesmo padrão de excelência que presidiram ao seu planejamento (Discurso do Presidente João Goulart, no palácio do Planalto, ao sancionar a Lei nº 3.998/1961, responsável que institui a criação da UnB) (BRASIL, 1961).

Por conta da mudança da sede do governo federal, não poderia faltar para sua cortesia um centro cultural e científico, ou seja, uma Universidade. O fator marcante foi o projeto da criação da UnB com identidade própria vinculada ao progresso social, material e cultural, para atender as necessidades do desenvolvimento do Brasil e de seu sistema de educação superior.

Os passos evolutivos representam, ao contrário, processos de renovação cultural que uma vez que alcançados e difundidos, alargam a capacidade humana de produzir e de utilizar energia, de criar formas inclusivas e de representar conceitualmente o mundo com fidedignidade cada vez maior (Ribeiro, 1975a, p.50).

A Revolução Industrial marcou um período de intenso avanço tecnológico que teve início na Inglaterra durante a segunda metade do século XVIII e se expandiu pelo globo, provocando profundas mudanças. Esse período testemunhou o surgimento da indústria e solidificou o processo de consolidação do sistema capitalista.

O atraso do país era considerado um problema nacional. Darcy Ribeiro¹⁹ não negava os fatores estruturais condicionantes para o desenvolvimento do país. Ele reconhecia o valor e a importância de uma Universidade que visava a formação para o mundo do trabalho, mas que não podia limitar-se ao conhecimento técnico cooperativo, ou seja, uma sociabilidade de constituição desejada para o processo produtivo.

Para Darcy Ribeiro, que se destacou por trabalhos desenvolvidos nas áreas de educação, sociologia e antropologia, que ao lado de Anísio Teixeira²⁰, um dos responsáveis pela criação da UnB e eleito como o primeiro reitor dessa instituição, defendia uma Universidade que deveria ser responsável por orientar o desenvolvimento autônomo do país e contribuir para o desenvolvimento da criatividade cultural e científica, isto é, uma “Universidade Necessária”:

¹⁹Foi intelectual, antropólogo, escritor, político e sociólogo brasileiro que se dedicou a estudar a cultura indígena. Sua obra sobre a formação antropológica do Brasil, “O povo brasileiro”, é uma das mais reconhecidas. Participou do efêmero governo do presidente João Goulart. Foi chefe do Ministério da Casa Civil e, posteriormente, Ministro da Educação. Como ministro da Educação, o sociólogo brasileiro foi a base da fundação da Universidade de Brasília.

²⁰Foi um jurista, intelectual, educador, escritor brasileiro e um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório. Fundou a Universidade do Distrito Federal do Rio de Janeiro, em 1935, uma instituição de ensino superior voltada para as ciências humanas e sociais. Ao lado de Darcy Ribeiro planejou o modelo pedagógico da UnB.

[...] das múltiplas e variadas culturas nacionais do mundo latino-americano, proposta à sua crítica e constante reformulação, instrumento supremo de reavaliação do esforço nacional, tanto no campo cultural quanto no econômico, visando a integração social das respectivas populações, o vigor do caráter nacional de cada uma das nações irmãs e a riqueza de sua contribuição específica à civilização latino-americana (Ribeiro, p.03, 1969).

Entendemos aqui que a Universidade jamais deveria se submeter à política de “modernização reflexa” ou “atualização histórica”, isto é, uma sociedade imposta a se modernizar e se adaptar às demandas compulsórias de um conjunto de procedimentos tecnologicamente evoluídos que conduzem à perda da autonomia das condições internas do processo científico da própria entidade, que visa o aprimoramento da realidade local.

O antropólogo enfrentava uma sociedade dialética, compreendia o papel e a função estratégica das instituições sociais. Nesse ponto, havia um problema relacionado à intenção da Universidade em relação à transformação social: de um lado o grupo de conservadores com a política de “modernização reflexa”, por outro, o grupo progressista com a política do crescimento autônomo.

Com outras palavras, aceleração evolutiva que buscava como compromisso a apropriação autônoma através dos meios científicos, bem como os princípios ativos necessários para o cultivo e difusão do saber; soluções para superar os problemas do desenvolvimento global e da sociedade nacional; liberdade para a manifestação e a defesa do pensamento e de ideias.

Para isso, a fundamentação de Darcy baseava-se na posição autonomista da formação, portadora de uma consciência crítica dos professores e estudantes que o “adverte sobre-os riscos da modernização e os desperta para a luta pelo desenvolvimento autônomo da sociedade nacional e da universidade” (Ribeiro, p.27,1969). É nesse movimento que sua concepção valoriza o potencial humano, ou seja, a formação social do ser crítico.

Darcy fez parte de uma geração de intelectuais e artistas que acreditava firmemente ser possível construir um projeto cultural abrangente para o Brasil e para a América Latina. Um projeto destinado a revolucionar as estruturas do país e do continente, e não apenas reformá-las [...] era uma geração de humanistas que queria nada menos que o todo. [...] E mais que isso: era uma gente que bebeu no modernismo antropofágico da Semana de 1922, ávida por conhecer e fazer valorizar as raízes mais profundas da nossa formação híbrida [...]. Darcy pertencia a esse tempo (Ferraz, 2008, p. 10-11).

Nessa perspectiva de uma geração intelectual, que a mentalidade utópica do antropólogo Darcy Ribeiro originou a base da Universidade de Brasília em relação a um projeto acadêmico, educacional, arquitetônico e social.

A idealização da Universidade de Brasília foi unificada e articulada pela base estrutural,

pelo modelo pedagógico, pela arquitetura e pelo urbanismo correspondentes às abstrações de Darcy Ribeiro, Anísio Spínola Teixeira, Oscar Niemeyer²¹ e Lúcio Costa²², os quais também aspiravam melhorar a realidade brasileira e caminhar com autonomia para um país moderno e desenvolvido.

Então, em 1962, foi criado por Darcy Ribeiro o Planejamento Orientador da Universidade de Brasília, que abriu perspectivas para renovação do ensino superior e um novo modelo de educação unificado pela preparação em formar um cidadão com competências científicas, culturais, tecnológicas e pelo treinamento profissional necessário ao planejamento e execução de um projeto de desenvolvimento nacional a serviço da nação. Como descreve no Plano Orientador (1962), “Só uma universidade nova, inteiramente planificada, estruturada em bases mais flexíveis, poderá abrir perspectivas de pronta renovação do nosso ensino superior”.

O modelo estrutural acadêmico da UnB, proposto por Darcy Ribeiro, respalda-se no sistema duplo e integrado, organizado em três modalidades de órgãos: os institutos centrais - Instituto Central de Ciências (ICC) e o Instituto de Artes (IDA). As faculdades, destinadas à formação profissional e técnica, completariam a estrutura acadêmica. E, na última modalidade, haveria os órgãos complementares: Biblioteca Central, Rádio Universidade, Museu da Civilização Brasileira, Museu da Ciência, Editora e Estádio.

Segundo o texto do Plano Orientador (1962), os primeiros cursos concretizados na UnB foram Arquitetura e Urbanismo, Letras Brasileira e Direito, Administração e Economia; assim como os Institutos de Matemática, de Física, de Química, de Biologia, de Geo-ciências, de Ciências Humanas, de Letras e de Artes.

A necessidade de promover a expansão de estudos e pesquisas fez com que se criassem mais quatro Institutos no campus da UnB, em ordem cronológica: Psicologia (1966); Ciências Sociais (1966); Relações Internacionais (1974); Ciências Políticas (1989).

Abaixo, no Quadro 8, é possível visualizar a criação dos Institutos Centrais e seus correspondentes anos de criação:

Quadro 8. Criação dos Institutos

²¹Oscar Ribeiro de Almeida Niemeyer Soares Filho, foi um dos principais arquitetos do movimento modernista no Brasil. Niemeyer se destacou pelos seus projetos de edifícios públicos para Brasília, a nova capital do país que foi planejada e construída na década de 1960, bem como a Universidade de Brasília Darcy Ribeiro.

²²Lúcio Marçal Ferreira Ribeiro de Lima Costa Foi um arquiteto, urbanista, professor brasileiro e se tornou um dos mais importantes arquitetos e urbanistas do Brasil. Ele foi um dos criadores da arquitetura modernista no país e projetou o Plano Piloto de Brasília, a capital planejada que é reconhecida mundialmente.

INSTITUTOS	
1962	Matemática
	Física
	Química
	Biologia
	Geo-ciências
	Ciências humanas
	Letras
	Artes
1966	Psicologia
	Ciências sociais
1974	Relações internacionais
1989	Ciências políticas

Fonte: Informações coletadas no Plano Orientador da UnB -1962. Tabulação criada pela autora.

Conforme o Plano Orientador de 1962, exposto anteriormente, Anísio Teixeira ²³que era defensor da universalização de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória de qualidade, formulou o modelo pedagógico: cada instituto central dividia-se em departamentos correspondentes às faculdades, nos quais constituíam as bases básicas onde docentes responsáveis agrupavam-se para discutir, refletir e construir de forma coletiva as atividades de ensino e de pesquisa em cada especificidade.

A integralidade dos institutos e faculdades oportunizava o convívio entre alunos de diversos campos e professores, o que possibilitava vivências, estudos e aprendizagens interativas e coletivas, em um mesmo núcleo comum de disciplinas por dois anos.

²³Foi intelectual, antropólogo, escritor, político e sociólogo brasileiro que se dedicou a estudar a cultura indígena. Sua obra sobre a formação antropológica do Brasil “O povo brasileiro” é uma das mais reconhecidas. Participou do efêmero governo do presidente João Goulart. Foi chefe do ministério da Casa Civil e, posteriormente, ministro da Educação. Como ministro da Educação, o sociólogo brasileiro foi a base da fundação da Universidade de Brasília.

O mesmo Instituto de formação básica concederia uma preparação intelectual e científica comum, para depois dar sequência a outros Institutos e faculdades que se atribuíam à formação em bacharelado.

Ao receber tal aptidão, o estudante poderia ingressar na faculdade de educação já com um direcionamento de qual licenciatura equivaleria a formação original. Segundo a exemplificação do Plano Orientador de 1962 da UnB,

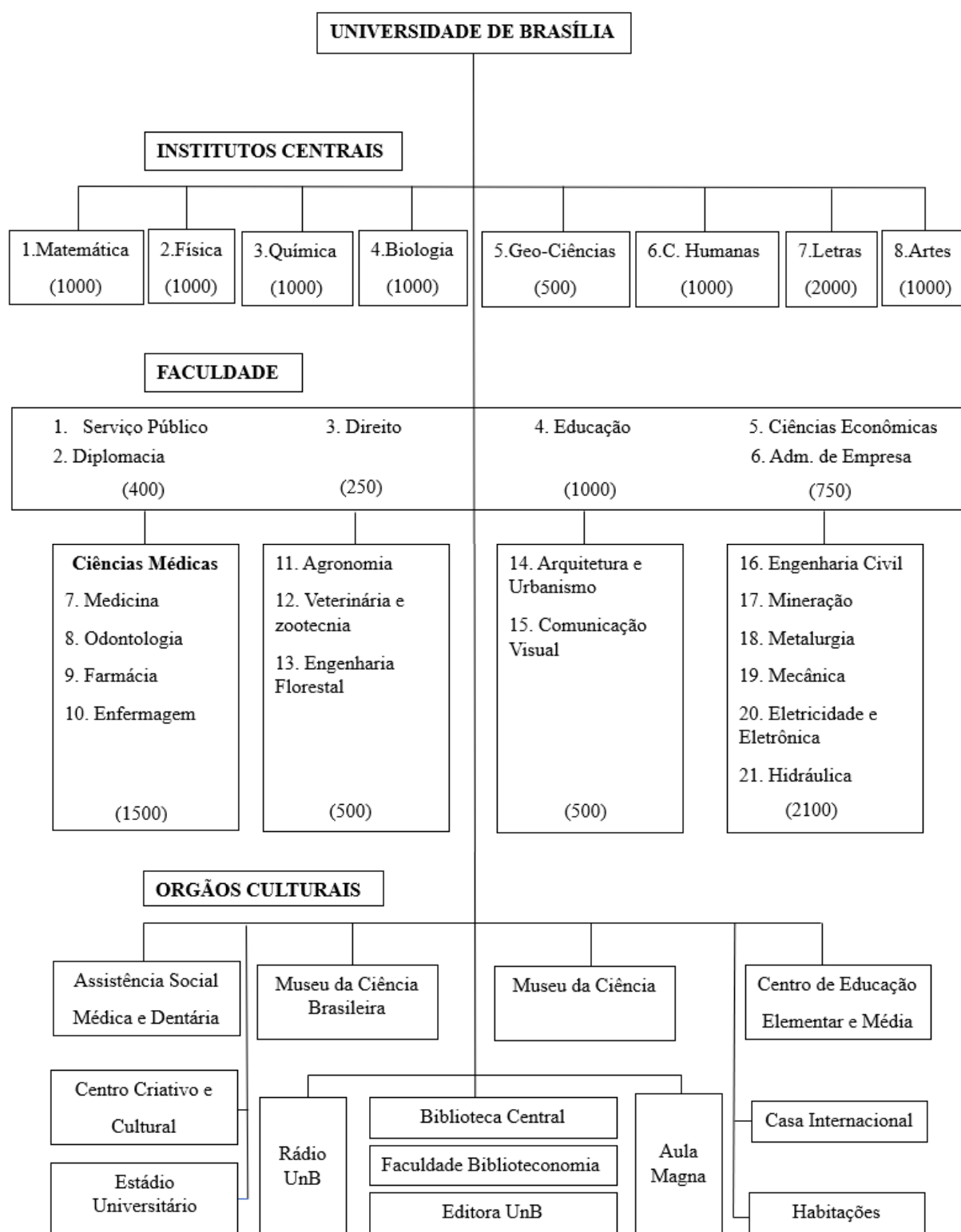
[...] o candidato a qualquer dos ramos especializados de Engenharia, fará seus estudos básicos nos Institutos Centrais de Matemática, de Física e de Química, podendo, ao fim, permanecer em um deles, para se fazer pesquisador, ou encaminhar-se para a carreira que escolhera originalmente; ou, ainda, dirigir-se ao magistério secundário daquelas matérias, mediante cursos complementares na Faculdade de Educação. Poderá, também, orientar-se para a documentação, inscrevendo-se, para isto, na Faculdade de Biblioteconomia (Ribeiro, 1962, p.26).

Pelo ângulo financeiro e econômico, esse sistema duplo e integrado, pouparia gastos com a expansão de laboratórios e equipamentos, em razão de que os Institutos Centrais das áreas de atuação centralizariam os meios necessários para toda comunidade acadêmica.

Os órgãos complementares como biblioteca central, rádio Universidade de Brasília, museu da ciência e entre outros, possuíam suas funções específicas e auxiliavam de forma mais orgânica a integração humana.

Assim, a universidade é vista como uma comunidade que entrelaça a heterogeneidade cultural e potencializa as relações entre as pessoas. Segue a Figura 4, referente ao Sistema Duplo e Integrado da UnB.

Figura 4. Sistema Duplo e Integrado da UnB



Fonte: Biblioteca Virtual, Anísio Teixeira.

O novo modelo de educação superior no Brasil havia sido implementado na Universidade Brasília, conforme o Plano Orientador 1962, que demonstra no seu registro a formação humanística básica dos estudantes antes de seguir para preparação científica e para o treinamento profissional, bem como a integração social e cultural dos mesmos nos Institutos, Faculdades e Órgãos Culturais.

Dessa maneira, a UnB afirma a sua oposição ao modelo educacional tradicional, cristalizado na década de 1930, pelo fenômeno estrutural sociometabólico do governo ditatorial de impor “maneiras de agir, pensar e de sentir exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder coercitivo em virtude do qual se lhe impõem” (Durkheim, 2008b, p. 33).

No Brasil, as licenciaturas foram criadas em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) que representou o grande marco da criação das licenciaturas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o que acatou o caráter de *alma mater*, e gerou a integração de todos os conhecimentos humanos. Além de promover o ensino de disciplinas comuns aos institutos universitários, também assessorava a formação de professores para a escola secundária, como das próprias instituições de ensino superior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se constituiria, ao mesmo tempo, no tronco e na cúpula da universidade (Saviani, 2008).

A preocupação com a regulamentação do preparo de professores para escola secundária tangia as Universidades. A UnB integrou-se ao movimento histórico das licenciaturas originadas na USP.

A dedicação do antropólogo Darcy Ribeiro juntamente com o educador Anísio Teixeira e demais pensadores e pesquisadores foi marcada pela luta por um espaço universitário inovador e integrado para uma formação científica, correlacionado a um projeto de educação que visava a liberdade do povo brasileiro.

Os quatro cursos pioneiros em licenciatura da UnB foram: I) Pedagogia (1962) e suas correspondentes habilitações - Magistério para início da escolarização; Orientação Educacional para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Tecnologia Educacional; Administração Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Magistério para Educação Especial: deficiência mental. II) História (1966); III) Geografia (1966); e IV) Educação Artística (1979). O quadro 9 apresenta os cursos pioneiros da UnB:

Quadro 9. Cursos Pioneiros da UnB

ANO	CURSOS PIONEIROS DA UNB
	Geografia

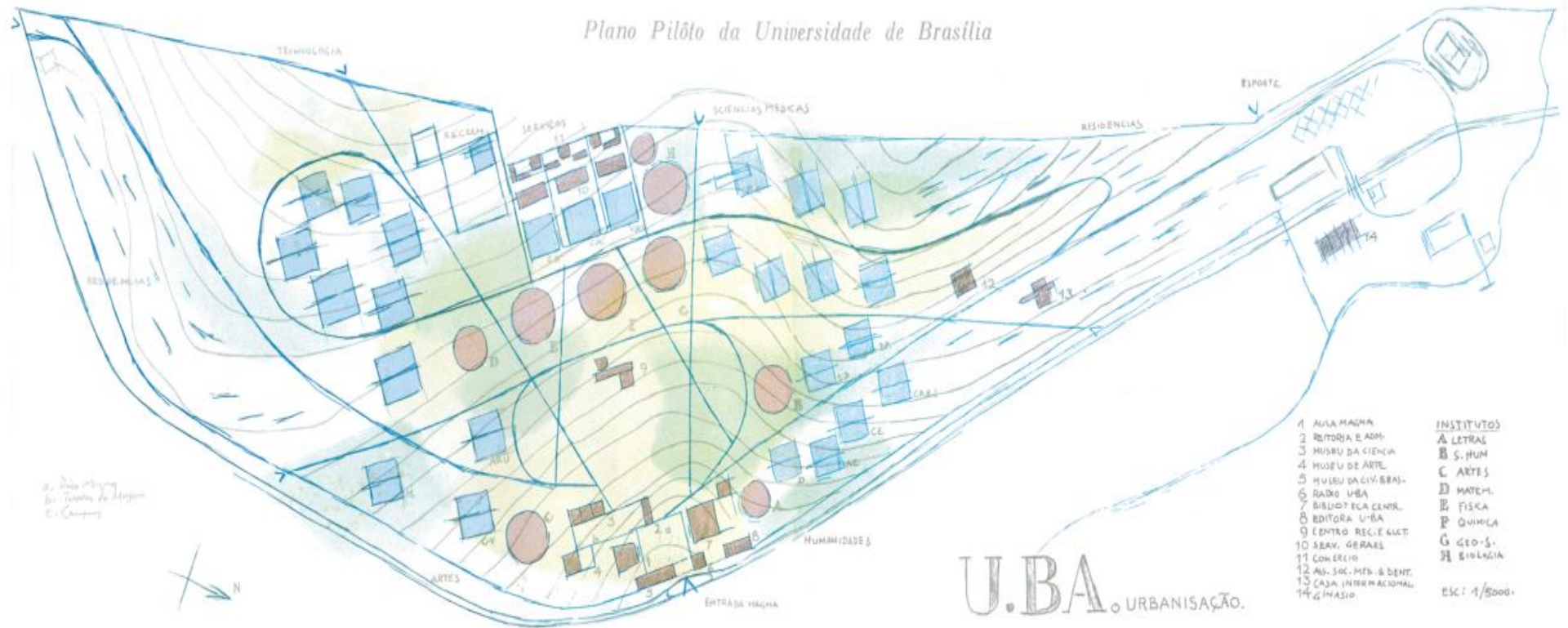
1966	História
1979	Educação Artística
1962	Pedagogia

Fonte: autoria própria, 2023.

Após os estudos de formação básica nos Institutos Centrais, os estudantes que optaram pela carreira docente deveriam lecionar na Faculdade de Educação de dois ou a três anos em formação, nomeada “escola de professores”. Assim, os estudantes estariam legalmente “habilitados” para o exercício de seu ofício. Essa concepção de formação parece apontar vestígios para o modelo tecnicista implementados pelo governo militar para os cursos de formação de professores, definido em três anos de bacharelado e mais um ano de Didática, intitulado o esquema 3+1 para obtenção do diploma.

Abaixo, encontra-se a Figura 5, com a imagem original do Plano Orientador da UnB (1962) para melhor abstração da interdisciplinaridade do projeto:

Figura 5. Projeto interdisciplinar UnB – Campus Darcy Ribeiro



Fonte: Plano Orientador 1962.

No dia 21 de abril de 1962, ocorreu a cerimônia de inauguração da UnB, no Auditório Dois Candangos, localizado na Faculdade de Educação - F5, finalizado vinte minutos antes do evento, marcado para às 10h. O espaço foi intitulado pelo reitor Darcy Ribeiro em homenagem a dois pedreiros: Expedito Xavier Gomes e Gedelmar Marques, que durante as obras morreram soterrados.

Os planos da UnB que aspiravam o desenvolvimento de um país desenvolvido e autônomo, por meio da cientificidade e do saber, foram interrompidos em 1964, dois anos após a inauguração e o funcionamento da “Universidade Necessária”, plasmada no Plano Orientador. Não houve tempo, sequer, para ser concretizado, pois o golpe militar instaurou-se no país e a UnB sofreu consequências gravíssimas desse regime. As invasões ocorreram nos anos 1964; 1968, a mais violenta com a imposição do Ato Institucional (AI-5); e em 1977.

Em síntese, nessas invasões, professores e alunos foram perseguidos e acusados de subversão. A ocupação do regime militar ocasionou o aprisionamento e assassinato de estudantes, como: Edson Luís de Lima Souto, Honestino Guimarães e Waldemar Alves. Professores foram demitidos de seus cargos e exilados. Darcy Ribeiro, por exemplo, exilou-se no Uruguai e Anísio Teixeira, o segundo reitor da Universidade, aposentado compulsoriamente do serviço público.

A UnB é uma utopia vetada, é uma ambição proibida, por agora, de exercer-se. Mas permanece sendo, esperando, como a nossa utopia concreta, pronta a retomar-se para se repensar e refazer, assim que recuperarmos a liberdade de definir o nosso projeto como povo e a universidade que deve servi-lo (Ribeiro, 1978, p. 41).

Apenas na década de 1980, o processo de redemocratização foi retomado no país e o projeto de liberdade e vanguarda foi reintegrado à UnB. Em 1984, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, mais conhecido como Cristovam Buarque²⁴, foi eleito pela comunidade universitária para assumir o cargo de reitoria, e se tornou reitor da UnB entre 1985 e 1989.

O campus universitário teve que se libertar do conservadorismo. Para isso, fomentou ações imbuídas no espírito de vanguarda que acompanhava o Plano Orientador da instituição. Projetos e metas foram estabelecidos com o objetivo de liberar a capacidade criativa e crítica do corpo docente e discente; articular e integrar as áreas do conhecimento; revigorar o ensino, a pesquisa e a extensão. Em 1995, Darcy Ribeiro fez o seu último discurso e pedido na

²⁴Engenheiro mecânico; economista; professor universitário; político; também governador do Distrito Federal entre 1995 e 1998; eleito senador, no DF, 2002; Ministro da Educação entre 2003 e 2004, no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, e reeleito senador nas eleições de 2010.

Universidade de Brasília no teatro de arena.

Olhando para o futuro, nostálgico de mim e dos velhos tempos, o que peço é que voltem ao Campus Universitário Darcy Ribeiro aquela convivência alegre, aquele espírito fraternal, aquela devoção profunda ao domínio do saber e a sua aplicação frutífera. Éramos uns brasileiros apaixonados pelo Brasil, prontos a refazê-lo como um projeto próprio, que fosse a expressão da vontade dos brasileiros. Não éramos mesmo compatíveis com a ditadura que se instaurou contra o povo e contra a Nação. Foi num ato de defesa própria que a ditadura dispersou aquele corpo de professores irredentos que aqui estavam. Eles acreditavam que fôssemos perigosos. Gosto de pensar que éramos mesmo (palmas e risos). As próximas décadas serão também de lutas, das gratas lutas dos florescimentos do renascer. Antevejo algumas dessas batalhas. A primeira delas é reconquistar a institucionalidade da lei original, que criou a Universidade de Brasília como organização não-governamental, livre, autônoma e auto-construtiva (palmas, risos e assobios). Assim foi criada essa Universidade, ela não tem nada a ver com a institucionalidade das Universidades federais que são regidas por outra lei. A nossa lei, é a lei de uma organização livre e responsável por sua construção. Cumpre libertar-nos da tutela ministerial, não tem porque continuar a receber ordens burocráticas do Ministério (palmas, risos e assobios), não temos porque aceitar que o orçamento da Universidade seja decidido por quem nada sabe dela (palmas, risos e assobios). Queremos autonomia e liberdade. Obrigado queridas amigas e queridos amigos por me aceitarem tal qual sou. Não tenho mais tempo para melhorar, eu os beijo a todos (palmas, risos, assobios e lágrimas). (Trecho do documentário "Barra 68 - Sem Perder a Ternura", 2001, de Vladimir Carvalho).

Paulatinamente, a Universidade retoma as suas ambições para as quais foi criada e segue no objetivo de democracia e pluralidade. Muitas ações foram implementadas nesse processo de redemocratização, dentre elas: a iniciativa do Processo Seletivo de Avaliação Seriada (PAS) criado em 1995 pela UnB, uma alternativa para promover seleção de candidatos de forma mais democrática, ou seja, uma avaliação contextualizada e reflexiva e não mais como modelo tradicional e conteudista.

A Universidade foi pioneira ao implantar o programa de cotas para afrodescendentes em percentual de 20% do total de vagas para estudantes que se declaram negros ou pardos na graduação e pós-graduação. O programa de cotas também contempla indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Houve a expansão do Campus Universitário Darcy Ribeiro com a criação de três (3) novos campi, sendo estes: Planaltina (Faculdade UnB Planaltina), Gama (Faculdade UnB Gama) e Ceilândia (Faculdade UnB Ceilândia), totalizando quatro (4) campi universitários.

O Campus universitário de Planaltina, também conhecido como Faculdade UnB Planaltina (FUP), foi criado no dia 16 de maio de 2006, e corresponde a uma das unidades acadêmicas da UnB que surgiu como parte do projeto de ampliação e diversificação de suas atividades da Universidade Federal de Brasília – Darcy Ribeiro.

Essa expansão aconteceu antes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), um programa do Governo Federal que apoiou

o crescimento destas universidades a partir de 2007.

A FUP constitui-se pela dedicação ao ensino superior, à pesquisa, à extensão e à divulgação do conhecimento nas áreas de educação, gestão, terra e meio ambiente. Ela busca respeitar e valorizar a cultura e as realidades regionais, bem como contribuir para o desenvolvimento territorial e sustentável de Planaltina e ao seu redor (FUP, 2016).

Segundo o documento da Universidade de Brasília (2016), a FUP começou com dois cursos de graduação em 2006: Licenciatura em Ciências Naturais no Diurno (CND) e Gestão do Agronegócio (GeAgro). Depois, em 2007 e 2008, criou-se mais três cursos: Licenciatura em Ciências Naturais Noturno (CNN), Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) e Gestão Ambiental (GAM).

A FUP começou a formar seus primeiros alunos de graduação e a criar seus próprios cursos de pós-graduação a partir de 2010. Além disso, participou de cursos multidisciplinares com outros departamentos da UnB, como: o departamento de Graduação em Ensino de Ciências (PPG-EC), que envolve a FUP e os Institutos de Química, Física e Biologia; o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável, Área de Concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT), que representa a parceria entre a FUP e o Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Esses cursos de pós-graduação são voltados para o ensino de ciências e para a sustentabilidade de povos e terras tradicionais.

Apresentamos a seguir o Quadro 10, referente aos cursos presenciais de licenciatura do Campus Darcy Ribeiro, dividindo-os por: turno matutino e noturno; campus; Unidade Acadêmica - Instituto ou Faculdade; códigos de curso e opção no Sigrá; código e-MEC; início de funcionamento do curso e da opção; e, por fim, se o curso é instituído no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (Reuni) (BRASIL, 2007a).

Quadro 10. Cursos presenciais de licenciaturas do Campus Darcy Ribeiro

Curso	Turno	Grau	UA	Sigrá		Código e-MEC	Início de funcionamento		Reuni
				Curso	Opção		Curso	Opção	
Artes Cênicas	D	Lic.	IdA	680	5711	122200	1989/1	2009/1	Não
	N	Lic.	IdA	1309	5720	122198	2009/1	2009/1	Não
Artes Visuais	D	Lic.	IdA	418	1316	151	1989/1	2019/1	Não
	N	Lic.	IdA	1023	5665	52159	2001/1	2001/1	Não
Ciências Biológicas	N	Lic.	IB	736	2259	160	1993/1	1993/1	Não
Ciências Sociais	D	Lic.	ICS	213	3166	44418	1962/1	1971/2	Não
Computação	N	Lic.	IE	906	1899	18032	1997/1	1997/1	Não
Educação Física	D	Lic.	FEF	329	7315	142	1962/1	1972/2	Não

Filosofia	D	Lic.	IH	221	3344	44362	1962/1	1971/2	Não
	N	Lic.	IH	1503	3352	1138346	2010/2	2010/2	Sim
Física	N	Lic.	IF	744	1147	158	1993/1	1993/1	Não
Geografia	D	Lic.	IH	264	3859	44366	1962/1	1971/2	Não
História	D	Lic.	IH	230	3425	44369	1962/1	1971/2	Não
	N	Lic.	IH	1392	3476	122214	2009/2	2009/2	Sim
Letras – Língua e Literatura Japonesa	N	Lic.	IL	914	4553	20551	1997/1	1997/1	Não
Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano –Americana	N	Lic.	IL	825	4154	166	1993/1	1995/2	Não
Letras – Língua Francesa e Respectiva Literatura	D	Lic.	IL	51	4227	31378	1962/1	1971/2	Não
Letras – Língua Inglesa e Respectiva Literatura	D	Lic.	IL	51	4324	29693	1962/1	1971/2	Não
Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	D	Lic.	IL	51	4120	34644	1962/1	1971/2	Não
	N	Lic.	IL	779	4146	162	1993/1	1993/1	Não
Letras – Português do Brasil como Segunda Língua	D	Lic.	IL	51	4430	44377	1962/1	1998/1	Não
Língua de Sinais Brasileira/ Português como Segunda Língua	D	Lic.	IL	345	698	1349598	2015/1	2015/1	Sim
Matemática	D	Lic.	IE	141	1325	44372	1962/1	1971/2	Não
	N	Lic.	IE	752	1368	161	1993/1	1993/1	Não
Música	D	Lic.	IdA	281	434	133	2013/2	2013/2	Não
	N	Lic.	IdA	1406	5606	122220	2009/2	2009/2	Não
Pedagogia	D	Lic.	FE	60	9229	150	1962/1	1988/2	Não
	N	Lic.	FE	787	9245	163	1993/1	1993/1	Não
Psicologia	D	Lic.	IP	183	2721	44376	1962/1	1971/2	Não
Química	N	Lic.	IQ	761	1503	159	1993/1	1993/1	Não

Fonte: Coordenação de Avaliação/Decanato de Ensino de Graduação (DEG).

Posteriormente, segue o Quadro 11 com a relação dos cursos presenciais de licenciatura do Campus Planaltina (FUP), com os mesmos critérios utilizados para a organização do quadro 10.

Quadro 11. Cursos presenciais de licenciatura do Campus Planaltina (FUP)

Curso	Turno	Grau	UA	Sigra		Código e-MEC	Início de funcionamento		Reuni
				Curso	Opção		Curso	Opção	
Ciências Naturais	D	Lic.	FUP	1104	2283	112790	2006/1	2006/1	Não
Ciências Naturais	N	Lic.	FUP	1295	2291	92267	2008/2	2008/2	Sim
Educação do Campo – Ciências da Natureza	D	Lic.	FUP	1121	9636	112176	2007/2	2007/2	Sim
Educação do Campo – Matemática	D	Lic.	FUP	1121	761	112176	2007/2	2007/2	Sim
Educação do Campo – Linguagens	D	Lic.	FUP	1121	9628	112176	2007/2	2007/2	Sim

Fonte: Coordenação de Avaliação/Decanato de Ensino de Graduação (DEG).

Vale resgatar, no contexto da historicidade do surgimento das licenciaturas na Universidade de Brasília, alguns aspectos relevantes em relação as transformações ocorridas no cenário universitário.

A UnB, instituição universitária inaugurada em 1962, que surgiu em cenário histórico marcados pelos acontecimentos da década de 1960, momento intenso e relevante para articulação de concepções curriculares e a organização didático-pedagógica, na perspectiva do desejo de implementar uma proposta inovadora, passou por inúmeras intervenções associadas diretamente ao período da Ditadura Militar. Com outras palavras, os governos militares, um dos grandes marcos históricos, foram repletos de conflitos e que geraram a descaracterização das concepções originais propostas do projeto inicial.

Após o golpe de Estado de 1964, o projeto da Universidade foi alvo de mudanças pelos governos militares, que contavam com o apoio de setores liberais, conservadores, reacionários e nacionalistas autoritários, para um modelo voltado para a eficiência e a produtividade no mercado de trabalho, visando estimular o desenvolvimento econômico do país, dentro da ordem capitalista.

Nesse contexto, o ensino superior introduziu “cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados” (Saviani, 2021, p. 345). O ensino técnico ganhou destaque e os cursos de licenciaturas sofreram alterações em sua proposta original, configurado na concepção pedagógica produtivista. Além disso, os governos militares também controlavam quem podia exercer a profissão de professor.

Apesar da ampliação institucional, com a abertura de novos cursos, a construção de novos campus repletos de novos prédios, a contratação de professores, a implementação da informatização dos processos acadêmicos e a consolidação das atividades de pesquisa, destacamos que durante esse período adotou-se um modelo tradicional de universidade. Nesse modelo, as diferentes unidades passaram a desenvolver ações isoladas, resultando na falta de um projeto universitário articulado que unificasse diferentes instâncias com Propostas Pedagógicas para o Ensino Superior.

No entanto, a volta à democracia, que inviabilizou a retomada do projeto original, teve como principal característica a reconquista da autonomia e liberdade acadêmica. Esse debate marcou o dia a dia acadêmico da UnB e orientou as concepções, ações e proposições pedagógicas, mesmo sem estar explícito em Propostas Pedagógicas Institucionais.

No final do século XX, com o modelo político neoliberal, as universidades federais, incluindo a UnB, vivenciaram a precarização contínua dos processos de contratação de professores e a falta de manutenção e impossibilidade de construção de instalações físicas,

diante do desenvolvimento das políticas nacionais de regulamentação do Ensino Superior no país.

A ocorrência simultânea e contraditória desses eventos atrasa a discussão sobre uma proposta organizada de estrutura didático-pedagógica em conjunto com outras instâncias da vida acadêmica. Mas ainda assim, impulsionada pelo princípio da responsabilidade social e ao seguir a orientação de expandir a oferta, surgiram na UnB os cursos noturnos, inclusive no contexto da oferta dos cursos de licenciatura. Nesse período, cada uma das unidades buscou se organizar de forma autônoma para elaborar Projetos Pedagógicos dos Cursos e realizar as revisões curriculares.

A construção coletiva sobre as licenciaturas foi outra iniciativa interessante e inovadora dessa época, com grandes contribuições, uma vez que proporcionou a ressignificação da concepção de formação docente, como profissional do magistério, quanto a organicidade entre as licenciaturas. Visto que antes, na década de 1960, perpassava uma formação fragmentada do modelo 3+1.

Esse modelo, também apresentado por Saviani (2021) como modelo científico-cultural, o qual privilegiava os conhecimentos das áreas específicas em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos, propõe três etapas de formação específicas e contemplava as áreas de psicologia, pedagogia e conhecimento específico que o professor iria lecionar. Além de uma etapa de formação pedagógico-didática que visava o preparo para a atuação docente.

Dando seguimento às transformações vivenciadas, supracitadas, torna-se essencial retomar as políticas de reforma do Estado, institucionalizadas a partir da década 1990, já que envolveram diversas medidas para o sistema educacional com um todo. Em especial, no que tange ao nível superior, e ainda em relação a formação de professores e a implementação dos cursos de licenciatura.

Dentre as inúmeras modificações, muitas delas voltadas ao controle das ações do corpo docente e de toda a comunidade acadêmica, nos cursos de ensino superior, salientamos que gradativamente foram implementados: o ensino a distância; a expansão de ofertas vinculadas às instituições privadas; a ampliação dos cursos de licenciatura no período noturno; além de todas as tentativas de fragmentar a autonomia do processo educativo desenvolvido nas instituições públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n^o 9.394 de 1996, e as normas internas, originadas da administração ou de grupos de professores, incentivaram a criação do Grupo de Pesquisa e Acompanhamento das Licenciaturas (GPAL) que tinha como objetivo elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Licenciatura noturnos, e, mais tarde,

em 2002-2003, do Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas (NEAL).

As comissões citadas anteriormente tinham a função de analisar os documentos e as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e adaptá-los à realidade da UnB, para orientar as reformas curriculares. Porém, essas ações pontuais não levaram a definições de políticas institucionais para o Ensino de Graduação na UnB.

Notamos assim, que a formação de professores nos cursos de licenciatura passou e ainda passa por todo um processo de fragilização que afeta setores que cuidam dos conteúdos específicos e da formação pedagógica e não se articulam institucionalmente, o que leva a percepção de que a universidade e a escola básica estão distantes e a teoria e a prática não se conectam. Esses são alguns dos problemas discutidos na Coordenação, que também envolve diferentes projetos de formação inicial como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) e a Residência Pedagógica. Esses começaram a ser implantados em 2009, com a participação da Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL) e dos representantes dos cursos de licenciaturas nos seus respectivos editais.

A formação de professores na UnB ganhou mais avanços institucionais em 2021 com a criação da Diretoria de Planejamento e Acompanhamento Pedagógico das Licenciaturas (DAPLI), pelo Ato da Reitoria nº 06/2021.

A DAPLI, responsável por promover ações nos cursos de Licenciatura da UnB, tem duas coordenações e duas comissões permanentes, formadas por professores das licenciaturas e equipe técnica especializada em educação, que visa integrar as licenciaturas entre si e com a Educação Básica.

A DAPLI/CIL é um órgão institucional que foi se constituindo por meio de um longo período de debates na Universidade de Brasília sobre a formação de professores, o qual se organiza de maneira democrática com a comunidade acadêmica: 1. Promoção da integração entre as Licenciaturas na UnB; 2. Intensificação e institucionalização do diálogo entre UnB e a sociedade; 3. Fomento constante para progressão da qualidade de formação inicial e continuada de professores. Por meio de ações inovadoras e de excelência acadêmica (DEG/2023).

Segundo a DEG (2023), a UnB criou em 2021 a Coordenação de Acompanhamento de Projetos Especiais das Licenciaturas (CPLic), uma coordenação vinculada à DAPLI, que tem como função apoiar as reuniões da Comissão Permanente das Licenciaturas (CPL), da Comissão Central de Estágio das Licenciaturas (CCEL) e de parceiros externos como a Secretaria de Educação do DF.

A CPLic tem como atribuição apoiar e orientar os coordenadores de projetos institucionais na execução de atividades dos projetos PIBID e Residência Pedagógica, que

visam a institucionalização de processos. Essa coordenação também é responsável pela organização de eventos da DAPLI, como UnB+Escola, Fórum das Licenciaturas, Seminários e encontros pedagógicos, entre outros. Além disso, a CPLic divulga as ações da DAPLI nas redes sociais e envia informações sobre as atividades para os interessados.

Entendemos que se trata da constituição de um espaço institucional para discutir, apoiar e propor ações para o desenvolvimento das licenciaturas e a integração com a Educação Básica. Na Universidade de Brasília, esse movimento passou por diferentes momentos políticos, mas houve um esforço para articular e organizar a formação de professores. Agora, com uma diretoria vinculada ao Decanato de Graduação (DEG), a licenciatura ganha destaque, pois representa 25% dos estudantes da UnB.

O processo de institucionalização das licenciaturas na UnB é marcado pela mediação dos aspectos políticos, históricos, sociais, econômicos, culturais e dinâmicos na totalidade. Esses aspectos fazem parte da construção, negociação e disputas entre diferentes concepções epistemológicas de formação de professores e do exercício da profissão que intencionam formas de socializar o conhecimento. A leitura e análise dos documentos que tratam da formação docente na UnB, leva-nos a considerar que a instituição preza e zela por um compromisso social e autônomo de um projeto de formação de professores de natureza crítica, científica e cultural. A seguir, apresentaremos as reflexões sobre o Estado do Conhecimento quanto as concepções epistemológicas dos cursos de licenciatura no Brasil.

3. O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DOS CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA NO BRASIL: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.

Esta seção tem por objetivo elaborar uma síntese das pesquisas que tratam das concepções epistemológicas de formação de professores, as quais orientam os cursos de licenciaturas.

As produções científicas já realizadas sobre o objeto de pesquisa deste trabalho viabilizam uma análise dos avanços, entraves e possibilidades para o alcance dos objetivos desta pesquisa e para o campo geral de estudos sobre a formação docente no Brasil.

Nessa perspectiva, consideramos o que defendem Morisini, Santos, Bittencourt (2021, p. 19), “[...] a produção científica se constitui num dos principais indicadores de desenvolvimento de um país”, ou seja, é pela identificação e análise da produção científica sobre a formação de professores que podemos situar nossa pesquisa e suas contribuições.

O Estado do Conhecimento constitui-se pela identificação, categorização e pelo registro que levam a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço e tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Santos; Bittencourt, p. 21-22, 2021).

O processo do EC possibilita a intelecção do campo dentro de um contexto social e histórico deliberado. A investigação iniciou por meio da busca de produções acadêmicas relacionadas as concepções epistemológicas da/na formação de professores no Brasil. Para esse propósito, foi realizado um levantamento bibliográfico com recorte temporal entre 2015 e 2021. Esse intervalo temporal foi escolhido em função da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciaturas, formação pedagógica para graduados e segundas licenciaturas) e para a formação continuada.

A busca dos trabalhos que contemplavam o objeto começou na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁵. Depois, no Catálogo de teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em sequência, na Plataforma Google Acadêmico, em que justificamos a seleção dessa base de

²⁵O Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu uma base de dados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do mesmo modo o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem a sua base de dados no Catálogo de Teses e Dissertações (BTD).

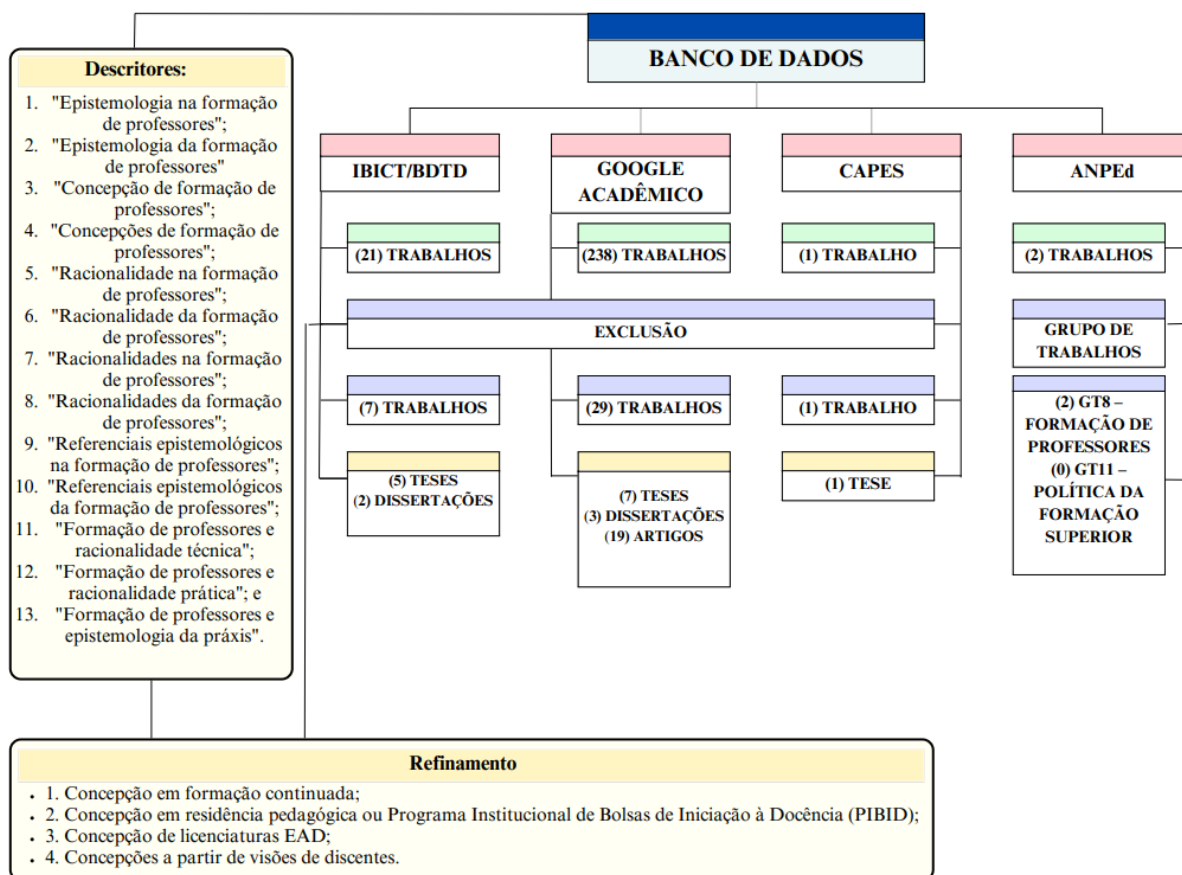
dados devido ao fato de oferecer a maior quantidade de teses, dissertações e artigos. E finalizamos a busca na fonte dos Anais das Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pois trata-se de um evento que reúne vários Grupos de trabalhos (GTs) engajados com o avanço científico da educação. Dos 23 GTs existentes, apenas os grupos de trabalhos 08 e 11 foram escolhidos, pois eles abordam respectivamente a formação de professores e a política da formação superior.

Nessas bases de dados, encontram-se trabalhos científicos já defendidos por várias instituições de ensino, com o objetivo de facilitar o acesso a essas informações. Além disso possui um mapeamento quantitativo das produções ordenados pelo orientador, Programa, Instituição de Educação Superior, área de avaliação e conhecimento, região e Unidade Federativa.

Para iniciar o levantamento dos trabalhos, foram utilizados treze (13) descritores com adição dos operadores booleanos: 1. “epistemologia na formação de professores”; 2. “epistemologia da formação de professores”; 3. “concepções de formação de professores”; 4. “concepção de formação de professores”; 5. “racionalidade na formação de professores”; 6. “racionalidade da formação de professores”; 7. “racionalidades na formação de professores”; 8. “racionalidades da formação de professores”; 9. “referenciais epistemológicos na formação de professores”; 10. “referenciais epistemológicos da formação de professores”; 11. “formação de professores e racionalidade técnica”; 12. “formação de professores e racionalidade prática”; e 13. “formação de professores e epistemologia da práxis”.

Segue a Figura 6 que sintetiza o caminho pela busca das pesquisas no banco de dados:

Figura 6. Caminho do levantamento das pesquisas no banco de dados



Fonte: Elaboração própria, 2023.

3.1. Plataforma: Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) e sala respectiva Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Para buscar as sucessivas aproximações das múltiplas determinações deste objeto de pesquisa, a investigação foi iniciada na plataforma de dados IBICT/BDTD, com as seguintes etapas de refinamento para a seleção dos trabalhos: I) leitura de títulos, resumos, palavras-chave e considerações finais; II) leitura flutuante dos trabalhos que abrangiam a concepção epistemológica de licenciaturas no ensino superior.

Essa abrangência pode ser constatada tanto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura (PPC's) da Universidade de Brasília e do campus de Planaltina e em outros documentos que integram os cursos, quanto na perspectiva das discussões teóricas sobre concepção ou a respeito da expressão concepção dentro de uma disciplina específica ou como componente.

Prosseguimos com a exclusão de trabalhos que incluíam: concepção em formação continuada; concepção em Residência Pedagógica ou Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação à Docência (PIBID); concepção de licenciaturas em EAD; concepções a partir de visões de discentes.

Nesse processo de levantamento geral dos trabalhos, adicionamos mais um refinamento na seleção das produções em idioma, momento em que se deu preferência à Língua Portuguesa. Foi considerado o recorte temporal entre 2015 e 2021, nos Programas de Pós-graduação em Educação, e tipo de documento (teses e dissertações).

Na busca realizada na Plataforma BDTD foram selecionados sete (7) produções, sendo cinco (5) teses e duas (2) dissertações.

Tabela 2. Síntese das buscas BDTD/IBICT

DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Epistemologia na/da formação de professores	3	0
Concepções de formação de professores	9	6
Concepção de formação de professores	9	1
Racionalidade na formação de professores	0	0
Racionalidades na formação de professores	0	0
Racionalidade da formação de professores	0	0
Racionalidades da formação de professores	0	0
Referenciais epistemológicos na formação de professores	0	0
Referenciais epistemológicos da formação de professores	0	0
Formação de professores e racionalidade técnica	0	0
Formação de professores e racionalidade prática	0	0
Formação de professores e epistemologia da práxis	0	0
TOTAL	21	7

Fonte: Autoria própria, 2023.

No Quadro 12, apresentamos uma síntese inicial dos trabalhos selecionados para este estado do conhecimento.

Quadro 12. Levantamento de Teses e Dissertações, portal BDTD/IBICT

Nº	ANO	AUTOR	TIPO/ PROGRAMA	OBJETIVO	DELINEAMENTO E AMOSTRA	REDE DE ENSINO	UF	REFERENCIAL TEÓRICO
Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de Educação Física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório.								
1	2017	Bandeira, Lilían Brandão.	Tese PPGE/FE/UFG	Compreender como se constroem e se articulam os fundamentos teóricos do pragmatismo e da razão instrumental nas concepções hegemônicas de formação de professores de educação física e de estágio supervisionado curricular obrigatório veiculadas as produções científicas da pós-graduação stricto sensu, defendidas entre 2002 e 2015.	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo através da dialética negativa de Theodor Adorno; • Análise de conteúdo; • Leitura analítica da integralidade das teses e dissertações - 2002 e 2015; • Análise de conteúdo; • Análise categorial; • Estudo Quantí -Quali. <p>Os principais conceitos abordados na análise dos dados e no embasamento teórico desta pesquisa foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Razão Instrumental; • Formação Cultural; • Semiformação Cultural; • Indústria Cultural; • Experiência e relação entre teoria e prática. 	Pública	GO	<ul style="list-style-type: none"> • Bardin, 2011; • Adorno, 1985,1992, 1994, 1995, 2003, 2009, 2010; • Horkheimer 2002; • Vázquez, 1977; • Marcuse 1969, 1982, 2011; • Marx 1993, 1998, 2010, 2002; • Manacorda, 2009; • Freitas, 2008; • Shiroma, 2003.

A formação inicial na concepção docente: necessidades formativas de professores egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.								
2	2018	Duré, Ravi Cajú.	Dissertação PPGE/FE/ UFPB	Analisar o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir das concepções docentes e necessidades formativas de professores de Biologia do ensino médio da cidade de João Pessoa-PB.	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem qualitativa; • Abordagem Fenomenológico-descritiva; • Entrevistas semiestruturadas; • Categorização fenomenológica das entrevistas; 	Pública	PB	<ul style="list-style-type: none"> • Guimarães, 2010; • Diniz, 2000, 2013, 2014; • Feitosa, 2011, 2015, 2016; • Krasilchik, 1987, 2004, 2011; • Schön, 1992, 200.
Estágio crítico-reflexivo na licenciatura: formação e desenvolvimento profissional docente?								
3	2018	Sousa, Lourenils on Leal de.	Tese PPGE/FE/USP	Compreender as relações entre o campo da formação específica do ensino da física e o campo de conhecimento da pedagogia e da didática, a partir da prática do estágio no curso investigado.	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa; • Análise de Conteúdo; 	Pública	SP	<ul style="list-style-type: none"> • Freire, 1982; • Saviani, 1996; • Pimenta, 2012; • Pimenta e Lima, 2017; • Almeida, 2012; • Almeida e Pimenta, 2014; • Marin, 2009; • Kuenzer, 2013; • Franco, 2015; • Libâneo, 2012; • Imbernón, 2010; • Nóvoa, 2009, 2017; • Minayo, 2014; • Pinto, 1969; • Frigotto, 2010; • Bardin, 2011.
Formação de professores de música na Argentina: concepções e modelos de formação docente.								
4	2019	Costa, Gisele Marino.	Tese PPGE/FAE- Conhecimento	Propôs uma investigação sobre a formação inicial de professores de música na	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos documentos oficiais e projetos pedagógicos; 	Público	MG	<ul style="list-style-type: none"> • Zeichner, 1983, 1993, 2009, 2010, 2013; • Dewey, 1993;

			e inclusão social	Argentina, visando compreender as concepções e os modelos de formação docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de três grupos focais com alunos; • Dezoito entrevistas com gestores, coordenadores e professores; • Análise de conteúdo. 			<ul style="list-style-type: none"> • Mateiro, 2010; • Schon, 1992; • Pereira, 2013; • Tardif, 2012; • Gainza, 2011; 2013; 2015; • Carabetta, 2008; 2014; • Fanfani, 2001; 2005.
O Instituto Federal do Tocantins e a formação de professores: caminhos, contradições e possibilidades.								
5	2019	Oliveira, Denise Lima de.	Tese PPGE/FE/UFG	<p>Analisar os pressupostos políticos que norteiam a concepção da formação de professores do Instituto Federal do Tocantins, a partir da investigação dos caminhos que induziram a implantação dos cursos de licenciatura nessa instituição, no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e da criação dos IF, e as contradições advindas desse processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do curso de licenciatura em Matemática; • Revisão de literatura; • Ampla pesquisa documental; • Pesquisa quali – quanti; • Entrevistas semiestruturadas; • Aplicação de questionário. 	Pública	GO	<ul style="list-style-type: none"> • Alves, 1999, 2003, 2004, 2011; • Cury, 2000,2017; • Gatti, 2009, 2018; • Hypólito, 1997; • Marx, 2004, 2008, 2013; • Triviños, 1987.
A licenciatura em Psicologia: análise a partir dos documentos oficiais.								
6	2019	Vicente, Heitor Abadio.	Dissertação PPGE/FE/UFCAT	<p>Analisar a concepção de licenciatura em Psicologia, presente nas políticas públicas para Psicologia e nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Psicologia na Universidade Federal de Goiás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento bibliográfico; • Análise documental; • Análise das DCNs em relação ao PPP; • Análise categorial. 	Pública	GO	<ul style="list-style-type: none"> • Saviani, 2007, 2009; • Veiga 1998, 2007; • Bitar e Ferreira, Facci, 2004.

Uma proposta de educação científica para a formação do docente do campo.								
7	2020	Souza, Josiane de.	Tese PPGFís/IF/UFRGS	<p>Buscar perspectivas teórico-metodológicas que pudessem nos auxiliar na concepção da educação científica para a formação no âmbito das Licenciaturas em Educação do Campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise Bakhtiniana de trabalhos acadêmico; • Revisão bibliográfica; • Revisão da literatura; • Diálogo com as vozes dos autores da área de Educação do Campo; • Análise discursiva; • Revisão da concepção de ciência. 	Pública	RS	<ul style="list-style-type: none"> • Bakhtin, 2009, 2011, 2015; • Contreras, 2012; • Paulo Freire, 1977; • Santos, 2009, 2018; • Hugh Lacey, 1998, 2000; • Duarte, 2009; • Giroux, 1997; • Frigotto, 2012; • Molina, 2008, 2015; • Molina e Sà, 2012; • Molina e Rege, 2015.

Fonte: Dados da pesquisa, a partir das informações encontradas no banco de dados do portal IBICT/BDTD, 2023.

A partir das produções científicas elencadas anteriormente, podemos dizer que as informações substanciais permitiram extrair os pressupostos epistemológicos da/na formação de professores em diferentes cursos de licenciatura. A presente temática tem estimulado o interesse e a preocupação dos pesquisadores sobre o tipo de concepção epistemológica a qual tem orientado e regulado a formação dos professores no Brasil.

Quanto a abordagem de pesquisa, foram constatados a realização de estudos na perspectiva metodológica qualitativa ou quali-quantitativa, ou ainda, trabalhos nos quais a metodologia não estava expressa explicitamente.

Tanto as pesquisas na abordagem qualitativa quanto as pesquisas quali-quantitativa, correspondem ao mesmo percentual, ou seja, 28,6%, totalizando a porcentagem de 57,2%. Isso equivale a dois (2) trabalhos qualitativos e dois (2) trabalhos quanti-qualitativa. Por outro lado, as outras três (3) pesquisas não mencionam de forma explícita o tipo de abordagem metodológica, representando percentual de 42,8% da amostra.

Identificamos que quatro (4) pesquisas correspondem majoritariamente ao percentual de 57,2% do total de trabalhos analisados. Elas fundamentam-se em seus referenciais teóricos na defesa da epistemologia da práxis para embasar o cerne da orientação dos cursos de licenciatura voltados à formação de professores. Essas pesquisas valorizam a articulação de um projeto histórico que transcende as demandas do sistema capitalista, promovendo a unidade entre teoria e prática, uma práxis criativa e revolucionária, o trabalho como princípio educativo com implicações políticas na educação, a concepção do devir, a formação docente omnilateral, bem como a implementação da Resolução CNE/CP nº02/2015 para a formação inicial e continuada.

Os referenciais teóricos mais consultados pelos pesquisadores, foram os seguintes: Marx (1993, 1998, 2010, 2002); Manacorda (2009); Vázquez (1977); Freitas (2008); Adorno, (1985,1992, 1994, 1995, 2003, 2009, 2010); Shiroma (2003), Saviani (2007, 2009), Duarte (2009); Cury (2000, 2017); Hypólito (1997); Giroux (1997); Frigotto (2012); Veiga (1998, 2007), e Molina, (2015).

Dentre as produções científicas dos pesquisadores que advogam por uma formação de professores embasada na concepção epistemológica da práxis, destacam-se críticas e resistências direcionadas aos cursos de: Educação física (em GO), Ciências Biológicas (na PB), Física (em SP), Música (em Buenos Aires), os quais defendem a perspectiva epistemológica da prática. Em contrapartida, o curso de matemática (em TO) se diferencia, uma vez que não adota uma concepção de formação de professores que orienta o percurso educativo do Instituto Federal.

As críticas dirigidas a certos elementos semiformativos, citados pelos pesquisadores, praxiológicos incluem: ecletismo conceitual crítico e teórico sobre a unidade teoria e prática; pseudosínteses ecléticas e plurais; valorização dos saberes provenientes do cotidiano alienado; semiformação cultural; conceito de professor reflexivo; bases alienantes presentes na sociedade capitalista e presentes de forma ideológica nas propostas “formativas” para a docência; conhecimento tácito; formação unilateral; trabalho alienado e divisão social do trabalho.

Desta forma, torna-se evidente que o eixo da formação se desloca para compreensão da atividade prática, orientada sob a lógica formal pela substituição da dialética da realidade e sua articulação com os processos de formação.

O trabalho de Bandeira (2017) defende a epistemologia da práxis, e se destaca por abordar duas questões. Primeiramente, ele explora a emancipação e autonomia dentro do contexto da formação crítica e reflexiva, que estão imbuídas na concepção epistemológica da prática. Em segundo lugar, o autor aborda as nuances pseudo-críticas e reflexivas que afirmam ter superado, de forma inovadora, o rompimento da racionalidade técnica e do modelo de educação tradicional.

Essa falsa emancipação direta decorre de uma perspectiva de formação de professores a qual busca descobrir uma técnica ou saber docente que funcione para resolução de problemas imediatos, uma vez que a educação pode ser vista como um campo de alienação social. Segundo Curado Silva (2019), na perspectiva da epistemologia da práxis, “O professor só se emancipa pela crítica e só é autônomo à medida que é capaz de elaborar uma crítica para saber como e por que as coisas são e estão sendo do modo como nós as percebemos” (Curado Silva, 2019, p.110).

Quanto às pesquisas que se baseiam na concepção epistemológica da prática, elas correspondem a 42,8%, do total, totalizado em três (3) trabalhos. O referencial teórico utilizado por esses pesquisadores são: Dewey (1993); Zeichner (1983, 1993, 2009, 2010, 2013); Schon (1992); Diniz (2000, 2013, 2014); Tardif (2012); e Pimenta (2012).

Entre os trabalhos analisados que defendem a epistemologia da prática nos cursos de licenciatura, destacamos a pesquisa de Duré (2018), que explora alguns elementos do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas, fundamentado na concepção pragmática. O autor ressalta a importância de articular as disciplinas com a realidade escolar; ainda trata sobre a forma e o conteúdo das aulas dos docentes e acentua a relevância de uma didática mais eficiente, para que os futuros professores possam enfrentar as necessidades reais da sala de aula. À vista disso, o pesquisador demonstra que a Universidade está distante da realidade cotidiana dos professores e traz no bojo de sua pesquisa uma proposta inovadora ao

sugerir uma nova configuração de ensino que pressupõe o retorno do tecnicismo, denominada por Saviani (2021) como pedagogia tecnicista²⁶.

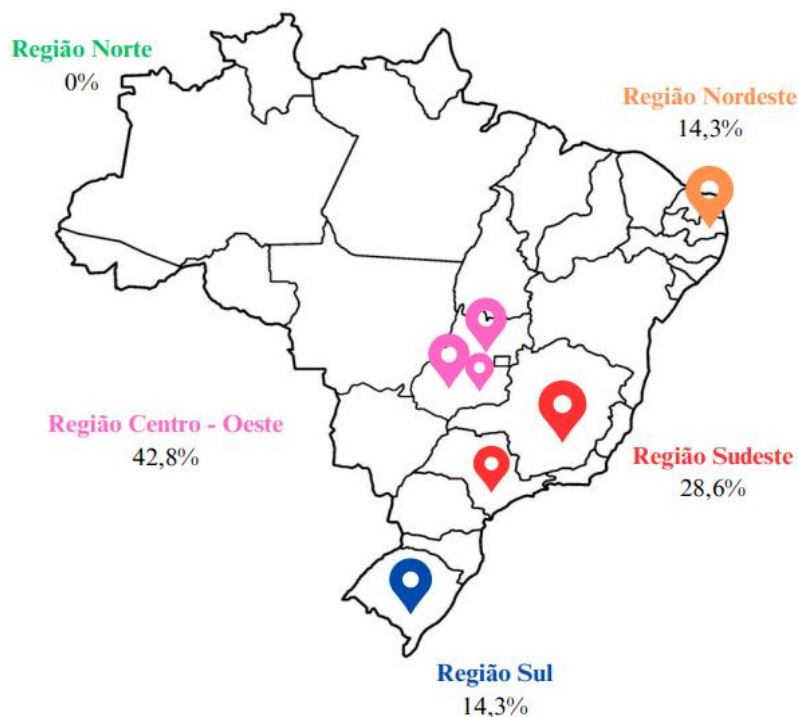
Segundo Freitas (2002), e em sintonia com Curado Silva (2019), a unidade entre conteúdo e forma está diretamente relacionada aos objetivos e intenções do processo educativo, ou seja, perpassa a formação de professores a qual está inserida no princípio formativo ontológico do homem e do trabalho do professor, em um processo educativo cuja relação entre escola e função docente começa em um espaço único, sistematizado e arraigado de intencionalidades.

Desse modo, a função da escola e da Universidade, como lugares de formação do sujeito, apresenta de forma implícita ou explícita, em seus projetos de cursos de licenciatura, o conjunto de componentes elementares no quais desenham um tipo de formação a ser ofertada. Vale lembrar que esse estudo defende que a Universidade é lugar da unicidade entre teoria e prática na qual o sujeito nutre-se mutuamente com a prática social.

Outro dado relevante diz respeito as regiões brasileiras, as quais têm se dedicado aos estudos das concepções epistemológicas nos cursos de licenciatura. Inicialmente, o maior número de pesquisas localiza-se na região Centro-Oeste, com destaque para a Universidade Federal de Goiás (UFG), que apresenta duas (2) teses e uma (1) dissertação. Posteriormente, em segundo lugar, a região Sudeste se sobressai, com duas (2) teses: uma no estado de São Paulo e a outra no estado de Minas Gerais. As demais pesquisas estão distribuídas na região Nordeste, com uma (1) uma dissertação, e na região Sul, com uma (1) tese. Por fim, vale ressaltar a escassez de produção acadêmica na região Norte.

²⁶[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2021, p. 382).

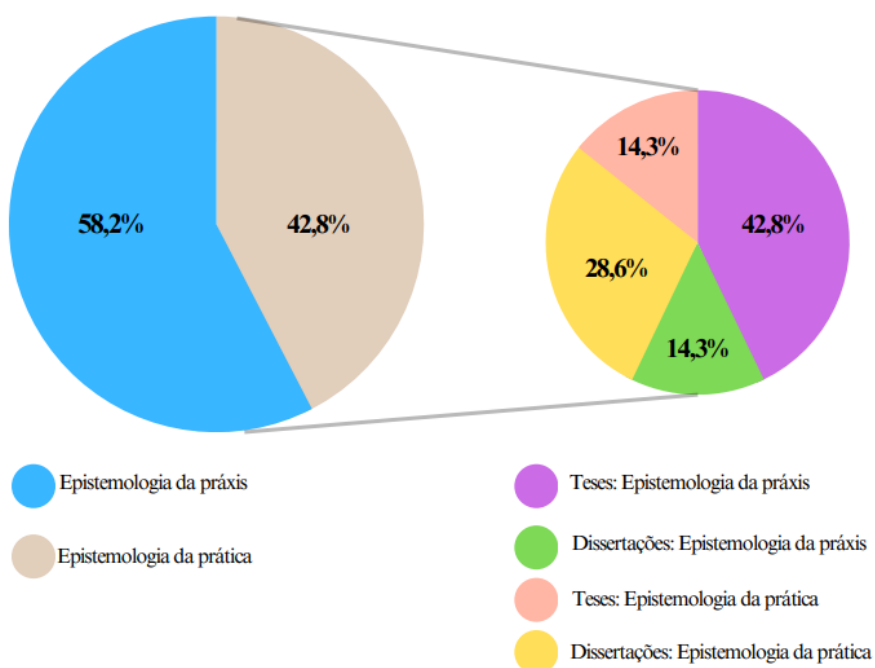
Figura 7. Mapa das produções selecionadas no IBICT/BDTD



Fonte: Produções selecionadas no banco de Teses e Dissertações IBICT/BDTD, 2024.

Observamos no Gráfico 1, exposto logo a seguir, as concepções epistemológicas defendidas pelos autores supracitados nos trabalhos pesquisados na plataforma de dados IBICT/BDTD que indicam uma predominância na epistemologia da práxis.

Gráfico 1. Dados comparativos das epistemologias e suas respectivas pesquisas.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

3.2. Plataforma Google Acadêmico.

A partir dos critérios já apresentados, seguimos para análise das teses, das dissertações e dos artigos realizadas na ferramenta *Google* acadêmico. Essa base de dados oferece um significativo volume de trabalhos identificados, o que a torna um escopo substancial para a pesquisa. Para a busca, utilizamos o *site*: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>, com o seguinte refinamento: leitura dos títulos; palavras-chave; resumos; considerações finais; e recorte temporal (2015-2021).

No decorrer dessa investigação, foram encontradas sete (7) teses, três (3) dissertações e dezenove (19) artigos, totalizando vinte e nove (29) trabalhos. Optamos por realizar uma leitura flutuante dos trabalhos que se aproximavam do objeto de estudo.

A seguir, expomos a Tabela 3 com a síntese das buscas na plataforma *Google Acadêmico*.

Tabela 3. Síntese das buscas - Google Acadêmico

DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Epistemologia na formação de professores	48	2
Epistemologia da formação de professores	59	2
Concepção/Concepções de formação de professores ²⁷	60	9
Concepções de formação de professores	25	4
Concepção de formação de professores	35	11
Racionalidades na formação de professores	3	1
Racionalidade da formação de professores	1	0
Racionalidades da formação de professores	3	0
Referenciais epistemológicos na formação de professores	0	0
Referenciais epistemológicos da formação de professores	3	0
Formação de professores e racionalidade técnica	0	0
Formação de professores e racionalidade prática	0	0

²⁷Foram encontrados os mesmos trabalhos com os mesmos descritores, porém com derivações tanto no singular quanto no plural.

Formação de professores e epistemologia da práxis	1	0
TOTAL	238	29

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A tabela anterior mostra que foram encontradas duzentos e trinta e oito (238) produções acadêmicas, mas algumas delas já haviam sido localizadas em outras plataformas e, por isso, não foram contadas novamente.

Além disso, foram excluídos os trabalhos que se enquadravam nos seguintes critérios, já mencionados no início da busca: 1. Concepção em formação continuada; 2. concepção em Residência Pedagógica ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); 3. Concepção de licenciaturas em EAD; e 4. Concepções a partir de visões de discentes.

Assim, com esses critérios mencionados, selecionamos nessa plataforma, vinte e nove (29) trabalhos pertinentes a temática.

A seguir, apresentamos o Quadro 13 com o levantamento de Teses e Dissertações realizadas na plataforma *Google Acadêmico*.

Quadro 13. Levantamento de Teses e Dissertações no Google Acadêmico

Nº	ANO	AUTOR	TIPO	OBJETIVO	DELINEAMENTO E AMOSTRA	REDE DE ENSINO	UF	REFERENCIAL TEÓRICO
Formação de professores: a prática de ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada.								
1	2015	Rodrigues, Raquel Cruz Freire	Tese PPGE/UFBA/Faced	Quais os elementos que permitem identificar possibilidades para alterar a organização do trabalho pedagógico (objetivo/avaliação e conteúdo/método) do curso de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal da Bahia?	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental; • Metodologia crítico-superadora; • A teoria marxista; • A teoria pedagógica histórico-crítica; • Dados quantitativos e qualitativos. 	Pública	BA	<ul style="list-style-type: none"> • Cheptulin, 2004; • Manacorda, 1991; • Marx, 2004; 2009 2013; • Saviani, 2008, 2012; Frigotto, 1996; • Freitas, 1987, 1995, 1996, 2007; • Engels, 1980; • Marx; Engels, 2007; • Mészáros, 2005; • Vásquez, 2007; • Kosik 1976; • Paulo Netto, 2011; • André, 2009; • Brzezinski, 2010, 2011; • Taffarel, 1993, 2004, 2006, 2011.

Entre as práticas das teorias e vice-versa - A prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em História no Brasil após 2002.								
2	2015	Ferreira, Angela Ribeiro	Tese PPGE/FE/UEPG	O objetivo geral foi analisar de forma comparativa o impacto da obrigatoriedade de prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em História no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> • A análise é feita na perspectiva da educação comparada com: • O apoio da análise de conteúdo; • A análise dos dados quantitativos e qualitativos; • Análise das fontes PPC's; • Análise das entrevistas. 	Pública	RS	<ul style="list-style-type: none"> • Arroyo, 2013; • Boaventura Souza Santos, 2008; • Nóvoa, 2009; • Henry Giroux, 1997; 2006; • José Gimeno Sacristán, 2000, 2013, 2013a; • Ivor Goodson, 2007, 2008; • Michael Apple, 2006; • Lawrence Stenhouse, 1991; • Antônio Flávio Moreira, 1999, 2001; • Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, 2006; • Miguel Arroyo, 2013; • Alice Lopes, 2004.
Formação de professores e perspectivas da formação pedagógica								
3	2016	Klug, Aline Quandt	Dissertação PPGE/FAE/UFPEL	Evidenciar e problematizar a constituição da Formação Pedagógica nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de coleta de dados analisou os Projetos Pedagógicos (PPs) de quatro cursos de licenciatura da UFPEL: Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e Teatro; • Realizou, ainda, entrevistas semiestruturadas com oito professores(as), dois de cada curso; • Quanto à análise, aproximou-se da Análise Textual Discursiva; • Pesquisa qualitativa. 	Pública	RS	<ul style="list-style-type: none"> • Garcia, 1999; • André, 2009; • Gatti, Barretto e André 2011 e Imbernón 2001; • Saviani, 2009; • Diniz, 2000; • Santos e Silva Sá, 2012; • Gatti, 2009, 2010; • Carvalho, 1992; • Chamon, 2011; • Diniz-Pereira, 2011; • Romanowski, 2012; • Chaves, 2012 e 2014; • Franco, 2012; • Franco, Libâneo e Pimenta, 2011;

								<ul style="list-style-type: none"> • Saviani, 2008; • Cambi, 1999; • Roldão, 2007; • Silva, 2006, 2010; Shulman, 2005; • Libâneo e Alves, 2012; • Libâneo, 2001, 2010, 2012 e 2015.
Significados e sentidos do currículo de licenciatura: o que dizem os professores formadores de um curso de Ciências Biológicas.								
4	2017	Medeiros, Jeanne Barros Leal de Pontes	Tese PPGE/UEC	<p>Conhecer as concepções dos docentes com relação ao currículo de Licenciatura;</p> <p>Captar suas ideologias subjacentes;</p> <p>Identificar as forças que interferem na sua prática pedagógica;</p> <p>Compreender como têm se relacionado à construção identitária sobre a docência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental; • Levantamento estruturado; • Entrevistas; • Roda de conversa; • Métodos qualitativos e quantitativos; • Software NVivo; 	Público	CE	<ul style="list-style-type: none"> • Gutiérrez, 1999; • Lincoln e Guba, 1984 1985; • Dezin e Lincoln, 2006; • Huberman; • Miles, 1994; • Duarte (2004); • André, 1998; • Almeida; • Hobold; Ambrozetti; Passos; • Manrique, 2010; • Apfle, 1979, 2003, 2006, 2013; • Bauman, 2005; • Chauí, 1980; • Duarte, 2006; • Gatti, 2000, 2005, 2009, 2010; • Marx, 2008.
Formação de professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do curso de pedagogia.								
5	2018	Brandt, Andressa Grazielle	Tese PPGE/FE/UFSC	<p>Compreender, por meio da análise das matrizes curriculares dos quatro projetos pedagógicos de curso e dos documentos norteadores do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem qualitativa; • Pesquisa bibliográfica; • Pesquisa documental; • Análise empírica dos documentos da legislação educacional das políticas da 	Pública	SC	<ul style="list-style-type: none"> • Bissolli da Silva, 2003; • Brzezinski, 2010; • Dourado, 2016; • Durli, 2007; • Evangelista, 2002; • Gatti, 2012;

					<p>formação de professores para a Educação Básica, da legislação do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CLPe) e dos respectivos documentos norteadores, dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) selecionados;</p> <ul style="list-style-type: none">• Análises da categorização dos dados;		<ul style="list-style-type: none">• Gatti e Barretto, 2009;• Imbernón, 2011;• Libâneo, 2008, 2010, 2011;• Marcelo García, 1998, 1999;• Nóvoa, 1995, 2017;• Saviani, 2007, 2012;• Scheibe, 2003, 2007;• Scheibe e Aguiar, 1999;• Pacheco, 2001;• Sacristán, 2000;• Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011;• Triches, 2016;• Vázquez, 1977;• Moraes, 2011;
--	--	--	--	--	--	--	--

A proposta de formação de professores contida nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de licenciatura: um estudo sobre currículo.

6	2018	Morais, Pâmela Christina Gonçalves de.	Dissertação PPGE/FE/UNESP	<p>Buscar nos Projetos Políticos-Pedagógicos de Licenciatura do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Rio Claro/SP as singularidades e sincronicidades entre os cursos em relação às propostas formativas que vêm sendo priorizadas, bem como as concepções de currículo e de formação de professores e de que forma estas podem reverberar na conceituação de projetos pedagógicos e na formação docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem qualitativa; • Pesquisa documental; • Análise de Conteúdo. 	Pública	SP	<ul style="list-style-type: none"> • Bardin, 2011; • Veiga, 2003; 2004; • Sacristán, 2000, 2013; • Pimenta, 2002; • Anastasiou, 1998, 2003; • Vasconcellos, 2011; • Tadeu, 2011.
---	------	--	---------------------------	---	--	---------	----	---

Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos.

7	2019	Vasques, Andréia Lopes Pacheco.	Tese PPGE/FE/UNEPS	A pesquisa focaliza os modelos de formação docente presentes em sete cursos de Primeira Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) de diferentes regiões brasileiras. Buscou-se, mais especificamente, identificar e caracterizar as condições institucionais, os dispositivos de formação e as concepções de prática, saberes e experiência docente que oferecem sustentação a esses cursos voltados a professores que já atuam no magistério.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo documental; • Análise de conteúdo; • Fontes oficiais; • Técnicas instrucionais; • Entrevistas semiestruturadas; • Abordagem qualitativa; 	Pública	SP	<ul style="list-style-type: none"> • Popkewitz, 1995; • Bourdoncle, 2000; • Tardif, 2000; • Contreras, 2002; • Maués, 2003; • Sarti, 2005; • Schön, 1997; • Dewey, 1979; • Zeichner, 1993, 1997.
Formação de professores nas licenciaturas interdisciplinares da UFA de Bacabal.								
8	2019	Coimbra, Leonardo José Pinho	Tese PPGE/FE/UFF	Compreender o processo de formação de professores que se efetivou na Universidade Federal do Maranhão, a partir da criação das licenciaturas interdisciplinares em Ciências Humanas e Ciências Naturais, mais especificamente os cursos implantados no campus de Bacabal. O nosso objetivo foi analisar as concepções teórico-	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria Crítica da Sociedade; • Pesquisa empírica; • Entrevistas e questionários semiestruturados; • Pesquisa de campo; • Qualitativa-descritiva; 	Pública	RJ	<ul style="list-style-type: none"> • Adorno, 1973, 2001; 2005 2011; • Crochík, 2002, 2003; • Adorno; Horkheimer, 1985; • Marx, 1998; • Saviani, 2007, 2011; • Freud, 2011; • Duarte 2001; • Frigotto, 1999; • Apple, 2006;

				pedagógicas dessas licenciaturas a partir do estudo do seu Projeto Político Pedagógico, com foco especial para o currículo desses cursos.				<ul style="list-style-type: none"> • Lakatos; • Marconi, 2003; • Legoff, 2003.
A dimensão teórico-prática como princípio epistemológico formativo: possibilidades constitutivas da práxis pedagógica na proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí.								
9	2020	Silva, Antonia Alves Pereira	Tese PPGE/FE/ UERJ	Analisar o currículo do curso de Pedagogia, à luz dos seus elementos curriculares, identificando processos e práticas que na percepção dos sujeitos se desenvolvam numa perspectiva de unidade teórico-prática, entendida como práxis.	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa empírica; • Entrevistas; • Análise documental; • Pesquisa quanti-quali; 	Pública	RJ	<ul style="list-style-type: none"> • Bernstein, 1996, 1988; • Vázquez, 2011; Lopes, 2006; • Brandão, 2001; • Ball, 2002, 2011; • Charlot, 2007; • Shiroma; Evangelista, 2015; • Dias, 2012; • Tura; Figueiredo, 2015; • Bissolli da Silva, 2003; • Brzezinski, 1996; 2002; • Pimenta, 2001, 2002; • Mazzotti, 2001; • Franco, 2008; • Saviani, 2008; • Giroux, 1997; • Veiga, 2002, 2007; • Curado Silva, 2011; • Freitas, 2007; • André, 2004, 2016; Anfope, 2016; • Curado Silva, 2018.
O curso de licenciatura interdisciplinar em ciências humanas/Campus de Imperatriz: a interdisciplinaridade na formação de professores.								
10	2020	Pinto, Josenilde Meireles	Dissertação PPGE/CCSO/	Analisamos a formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitativa, por possibilitar uma análise interpretativa, bibliográfica e documental; 	Pública	MA	<ul style="list-style-type: none"> • Severino, 1995; • Bogdan e Biklen, 1994;

			UFMA	desenvolvida no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humana para subsidiar a prática docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Observação em campo ; • Entrevista semiestruturada aos docentes, discentes e coordenador do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas / Campus Imperatriz. 		<ul style="list-style-type: none"> • Minayo, 2010; Saviani, 2009; Tanuri, 2000; • Kuenzer, 1999; • Freitas, 2014; • Tardif, Lessard e Gauthier, 2002; • Ghedin, 2002; • Gómez, 1995; • Schön, 1995; • Diniz-Pereira, 2007, 2014; • Lenoir, 2006; • Gusdorf, 2006; • Klein, 1998; • Japiassu, 1976; Fazenda, 2011.
--	--	--	------	---	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa, a partir das informações encontradas na plataforma Google Acadêmico, 2023.

Entre os trabalhos analisados, conforme proposto nos quadros acima, foram identificadas sete (7) teses e três (3) dissertações, totalizando dez (10) trabalhos. Predominantemente, as pesquisas adotaram abordagens qualitativas, as quais correspondem a seis (6) trabalhos, ou seja, equivalem a 60%. Também constatamos pesquisas que adotam a metodologia quali-quantitativa, totalizando quatro (4) trabalhos correspondentes a 40%.

Quanto às concepções epistemológicas defendidas pelos pesquisadores, notamos que três (3) teses adotaram a abordagem teórico-metodológica praxiológica, representando 30% dos trabalhos. No entanto, quatro (4) teses e três (3) dissertações defendem a concepção epistemológica da prática, o que equivale a 40% e 30% das pesquisas, respectivamente. Ressaltamos que nenhuma dissertação desse banco de dados defendeu a epistemologia da práxis.

Vale salientar que nas teses pesquisadas, evidenciamos a presença de autores clássicos, contemporâneos e entidades, frequentemente utilizados como referencial teórico pelos pesquisadores praxiológicos. Dentre eles estão: Marx & Engels (2007); Mészáros (2005); Kosik (1976); Vázquez (2007, 2011); Marx (2004, 2009, 2013); Engels (1980); Brzezinski (2012, 1996); Freitas (1987, 1995, 1996, 2007); Curado Silva (2011, 2018); Anfope (2016); Cheptulin (2004); Manacorda (1991); Frigotto (1996); Paulo Netto (2011); Shiroma, Morais e Evangelista (2011).

Apontamos um exemplo significativo na tese da pesquisadora Rodrigues (2015) intitulada, “*Formação de professores: a prática de ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada*”. Nessa pesquisa, a defesa epistemológica de formação humana omnilateral é destacada, sustentando o sentido do devir para os cursos de formação de professores em todo Brasil. Esse enfoque caracteriza-se como educação revolucionária e emancipadora em todas as dimensões que constitui a vida humana, pois, a educação omnilateral busca abarcar, segundo Frigotto (2012), [...] “todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (p. 267).

Foram identificados certos aspectos desafiadores presentes nos cursos de licenciatura durante a realização das pesquisas que defendem a epistemologia da práxis. São eles: questões relacionadas à profissionalização e à qualificação dos profissionais da educação; à separação entre ensino e pesquisa; à superação dos problemas da dicotomia entre teoria e prática; à escassez de professores nas escolas; à falta de embasamento teórico na formação docente; às dificuldades na implementação da epistemologia da práxis por conta da hegemonia da lógica formal do modo de produção capitalista, no trato do conhecimento nos cursos de formação de

professores; à defesa da docência como base para formação de licenciados em Pedagogia; à ausência de uma formação direcionada à atuação de licenciados no Instituto Federal Catarinense; e à falta da integração entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas na perspectiva da cultura geral.

Entre os autores mais citados no referencial dos pesquisadores que sustentam a epistemologia da prática, destacamos: Tardif (2000); Dewey (1979); Schön (1997); Zeichner (1993, 1997); Diniz-Pereira (2007, 2014); Contreras (2002); Sacristán (2000, 2013); Pimenta (2002); Shulman (2005); Libâneo e Alves (2012); e Libâneo (2001, 2010, 2012, 2015).

A pesquisa de Klug (2016) revela uma efetiva preparação na formação de professores que engloba conhecimentos pedagógicos, didáticos e específicos da área disciplinar, voltadas a formação para habilitação de um especialista, isto é, um cientista-cultural.

De acordo com Pimenta (2021), a pedagogia é a base para a realização dos cursos de licenciatura, ou seja, para a formação inicial dos docentes. Muitas vezes oferece-se o embasamento teórico formativo para os estudantes da área (teorização da pedagogia) a partir de discussões, estudos e análises críticas amparadas nas teorias pedagógicas das práticas, na perspectiva da transformação imediata e limitada. Pertence a pedagogia explicitar os processos pedagógicos de intervenção da prática enquanto base da docência.

Libâneo (2013) corrobora com a perspectiva apresentada pela autora supracitada ao definir a pedagogia como ciência que investiga a teoria e a prática da educação, e seus respectivos vínculos com a prática social. Também ao relacionar a didática enquanto um dos ramos da pedagogia a qual apresenta como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no cenário escolar, e, na maioria das vezes, na sala de aula, e ao não referenciar a totalidade real de suas contradições imbricadas na realidade, o que perpassa a epistemologia da prática e não da práxis.

Notamos que o curso de pedagogia muitas vezes está fundamentado na formação do pedagogo de tal maneira em que a pedagogia deve ser tida como Ciência da Educação, abrangendo métodos sistematizados da profissão e reafirmando a concepção epistemológica associada a cisão entre a unidade teoria e prática, visto que a prática é explicada na teoria.

Concordamos que a pedagogia seja considerada uma ciência, uma vez que envolve métodos sistematizados da profissão, conforme citado anteriormente, e gera perspectivas epistemológicas na organização do curso. No entanto, há controvérsias sobre a visão de formação de professores.

Oliveira (1992) argumenta que a prática escolar não deve ser meramente um reflexo do cotidiano, mas sim envolver a revelação das múltiplas determinações e suas contradições para

a reconstrução do movimento real dessa prática. Reconstruir a didática abrange a organização institucional, a instrução pedagógica, a epistemologia (teórico-metodológica) e a dinâmica.

Limonta (2009), resgata que:

O pedagogo tem sobre si a exigência da produção, construção, crítica e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam a inserção do educando no cenário complexo do mundo contemporâneo. A prática pedagógica, portanto, não se configura na transmissão e aceitação do conhecimento como produto pronto e acabado, mas na compreensão do processo de produção do saber, na busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura. É urgente pensar e planejar o currículo possível para tal formação (p. 240).

Freitas (2002), em harmonia com Limonta, defende que as mediações das dimensões ou os elementos estruturais se manifestam no estar na prática, e esse é o ponto de partida, pois o tempo todo há uma reelaboração da prática social o que a transformação do real.

Nessa perspectiva, as mediações desses elementos reformulam a prática social desde os níveis mais simples do cotidiano, ou seja, da consciência em si na direção à consciência para si, nível em que o sujeito está nas atividades da prática social de forma mais complexa de abstração no sentido de escola, de sociedade, de humanidade e de humanização. Assim, constitui-se a práxis - unidade teoria e prática, via a criticidade, autonomia e emancipação.

Ainda, ao tratarmos do Estado do Conhecimento sobre as concepções epistemológicas dos cursos presenciais de licenciatura no Brasil, no que tange a formação dos professores e seus pressupostos, faz-se mais do que necessário a discussão sobre os princípios da ANFOPE.

Desde 1983, o primeiro encontro da ANFOPE estabelece em seus princípios gerais, sustentados até os dias atuais, a defesa da constituição de uma base comum nacional (BCN - formação) para o curso de formação de professores que contribui para a definição da identidade do pedagogo como docente.

A docência como base da identidade profissional de todo educador, requer princípios fundamentais, esclarecidos nas letras I e K, na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) que ocorreu em Belo Horizonte no dia 25/11/1983:

I) Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional.

K) A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. (CONARCFE, 1983, p. 4).

A concepção sócio-histórica cujo fundamento reside na socialização do saber

objetivado, historicamente produzido pela humanidade, e de caráter emancipador, constitui a base da concepção de formação do educador comprometido social, política e eticamente com sua função para promover transformações necessárias na sociedade. Em outras palavras, trata-se de uma educação voltada para a liberdade do ser humano.

Nessa ótica, o conceito da Base Comum Nacional (BCN) estabelece princípios que definem uma formação sólida e interdisciplinar sobre os fenômenos educacionais, assim como o domínio dos conteúdos pedagógicos.

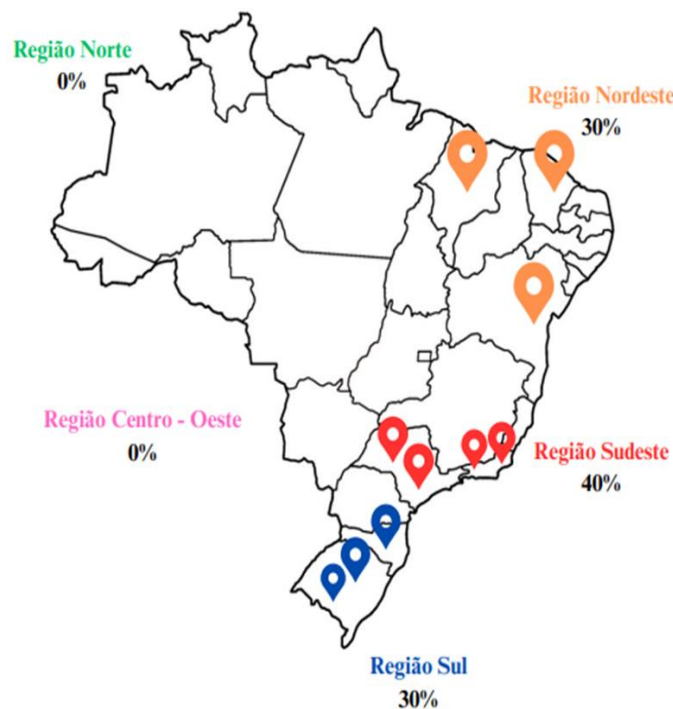
Essa base, também enfatiza a unidade teoria - prática (práxis) como elemento central do curso, o trabalho coletivo como eixo norteador, a gestão democrática como produção e manifestação das relações sociais, a formação continuada como aperfeiçoamento, o aprimoramento e desenvolvimento profissional; bem como a avaliação contínua e permanente dos cursos de formação de professores como parte do compromisso coletivo alinhado aos projetos político-pedagógicos de cada instituição, inclusive dos PPC's dos cursos presenciais de licenciatura (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2018).

Assim, a BCN - formação assume o propósito de fornecer os requisitos para uma formação unificada da profissão, conforme estabelecido na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Além disso, serve como um “instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação” e a valorização social do educador (ANFOPE, 2000, p. 9).

Outro dado relevante encontrado nesta base de dados diz respeito às regiões brasileiras que têm se dedicado ao estudo das concepções epistemológicas nos cursos de licenciatura. O maior número de pesquisas localiza-se na região Sudeste, com três teses (3) e uma (1) dissertação. Em segundo lugar, encontra-se na região sul e nordeste quantidades equivalentes de produções acadêmicas, com duas (2) teses e uma (1) dissertação em cada uma dessas regiões.

A seguir, veja a Figura 8 com a apresentação, via mapa, das produções distribuídas por regiões.

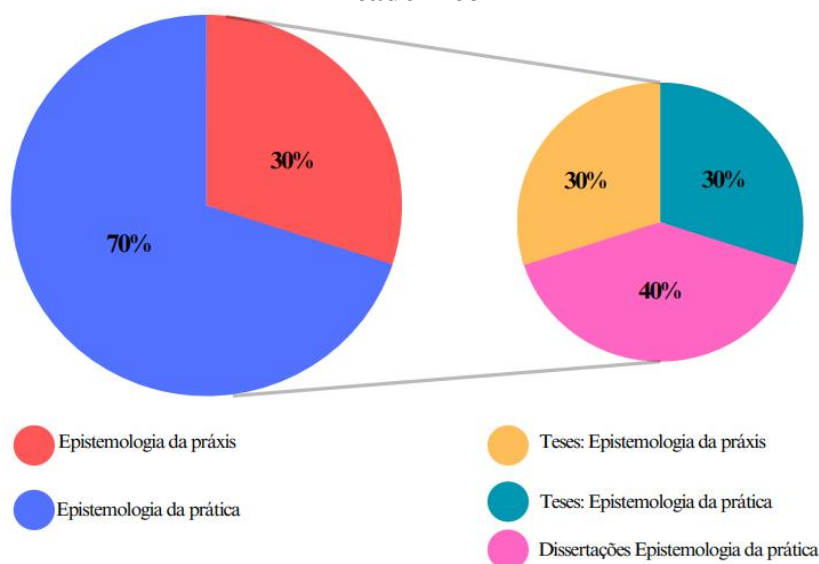
Figura 8. Mapa das produções selecionadas no banco de dados de teses e dissertações no Google Acadêmico



Fonte: Produções selecionadas no banco de Teses e Dissertações Google Acadêmico, 2023

A análise resulta de uma predominância na epistemologia da prática. Salientamos que não há nenhuma dissertação fundamentada na epistemologia da práxis. Também há o esvaziamento de teses e dissertações nas regiões: Centro-Oeste e Norte. Desse modo, apresentamos no Gráfico 2, os dados comparativos dos pesquisadores que defendem uma determinada epistemologia e seus respectivos trabalhos nessa base de dados, Google acadêmico.

Gráfico 2. Dados comparativos das epistemologias e suas respectivas pesquisas – Google Acadêmico



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Com base nos critérios já mencionados e na mesma plataforma *Google Acadêmico*, na sequência, apresentamos os dezenove (19) artigos publicados no Qualis periódicos, dividido em seis (6) estratos: A1, A2, A3, A4, B1 e B2.

Desses dezenove (19) artigos, três (3) não obtiveram a qualificação Qualis, mas optamos em deixá-los para análise, por considerar que ambos se aproximaram do objeto de investigação dessa pesquisa.

Após a seleção e a leitura profunda e minuciosa dos artigos, apontamos no âmbito epistemológico suas categorias, as quais integram o campo temático dos trabalhos para a discussão na área da educação.

O conhecimento sobre como a pesquisa vem examinando e analisando o campo da Educação Superior [formação de professores] certamente nos permite conhecer melhor os elementos fundantes, as tensões e as perspectivas desse campo em particular, que possui relativa autonomia frente ao Estado e ao modo como esse age em cada contexto mediante políticas, programas e ações que expressam lutas e afirmam ou desconstróem posições, podendo gerar conflitos, avanços ou retrocessos (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p.15).

A seguir, no Quadro 14, exibimos o levantamento dos periódicos pesquisados no decorrer da pesquisa. Para isso, esse Quadro foi observado, analisado e organizado considerando os seguintes aspectos: ano, objetivo, metodologia, referência, periódico, Qualis e síntese de resultados.

Quadro 14. Levantamento de artigos científicos no *Google Acadêmico*.

Nº	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	REFERENCIAL	PERIÓDICOS	QUALIS	SÍNTESE DE RESULTADOS
A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. Autora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.							
1	2011	Pensar a formação docente como esfera privilegiada de concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. Investigar e compreender as concepções e práticas propostas nos projetos de formação desde a década de 1990, com a intencionalidade de, a partir daí, estruturar uma contraproposta na perspectiva da emancipação. Estruturar uma contraproposta na perspectiva da emancipação.	Pesquisa documental e bibliográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • Gramsci, 2000; • Marx, 1979, 1980, 1984; • Enguita, 1991; • Apple, 1995; • Giroux, 1997; • Antunes, 2002; • Kosik, 1976; • Anfope, 1990 a 2002. 	Linhas críticas.	A2	Argumenta em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática. Precisamos retomar a esperança e a resistência. Um dos efeitos mais dramáticos e desarticuladores de nosso tempo é a desesperança gerada pelas incertezas de um mundo capitalista, disperso no individualismo e na competição. É preciso recuperar a dialética da esperança.
A formação dos formadores da classe trabalhadora no Brasil: luta de classes e disputas de projetos. Autoras: Márcia Morschbacher e Celi Taffarel.							
2	2015	Analisa a disputa de projetos de formação de professores para a Educação Básica, travada na luta entre capital e trabalho em andamento na formação social brasileira.	Análise de dados, revisão bibliográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • Albuquerque, 2014; • Frigotto, 2011; • INEP, 2011, 2012, 2013, 2014; 	Trabalho necessário.	A3	Entendemos, portanto, que a forma que as políticas para a formação de professores da Educação Básica tomam os rumos da política estatal brasileira, tal como exposto por Frigotto (2010), e a pressão exercida a nível internacional pelo grande capital em crise.

				<ul style="list-style-type: none"> • Martins e Duarte, 2010; • Melo, 2014; • Saviani, 2012; • Taffarel, 1998, 2013. 			
<p>Pressupostos predominantes na organização de licenciaturas em matemática no Brasil. Autores: Jeferson Gomes Moriel e Gladys Denise Wielewski.</p>							
3	2016	Realizar uma discussão teórica sobre pressupostos epistemológicos que tem predominado nas licenciaturas em Matemática no Brasil com o intuito de vislumbrar possibilidades de aprimoramento da formação inicial.	Discussão teórica, análise bibliográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • Gomez, 1997; • Shulman, 1986; • Schön, 2000; • Duarte, 2003; • Pimenta, 2002; • Silva, 2011; 	Revista Reamec.	A4	Necessidade de se colocar no centro da discussão sobre a formação de professores a questão dos pressupostos epistemológicos predominantes atualmente neste campo de pesquisa, os quais contribuem para a emergência de determinadas perspectivas e concepções de formação.
<p>Formação e papel do professor de Ciências na construção curricular: a visão dos documentos oficiais. Autores: Maria Nizete de Azevedo e Leonardo André Testoni.</p>							
4	2016	Este trabalho discute concepções de formação docente e o papel do professor diante do currículo prescrito, a partir da visão de documentos curriculares da área de Ciências de seis estados brasileiros.	A análise foi mediada por categorias elaboradas com base nos modelos de formação docente (racionalidade técnica, epistemologia da prática e da crítica) e nos papéis que podem ser assumidos pelo professor:	<ul style="list-style-type: none"> • Sacristán, 1991; • Marandino, 2003; • Azevedo, 2013; • Duarte et al, 2009; • Contreras, 2002; • Testoni e Abib, 2014; • Villani & Freitas, 2002; • Mizukami, 1986; • Schön, 1992; 	Cadernos Cenpec.	A4	Resultados indicam a coexistência dos modelos técnico e prático e tímidos indícios do crítico, com predomínio para a formação do professor prático, coerente com a previsão mais acentuada do professor como mediador curricular.

			manutenção- imitação, mediador curricular e criativo- gerador.	<ul style="list-style-type: none"> • Pimenta, 2002; • Ghedin, 2002. 			
Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipatória. Autora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Curado Silva.							
5	2017	Desenvolver uma reflexão sobre quais seriam as relações possíveis entre Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Emancipatória Crítica.	Estudo bibliográfico.	<ul style="list-style-type: none"> • Limonta e Curado Silva, 2013; • Curado Silva, 2008; • Tardiff, 2002; • Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007; • Freitas, 1999; • Kuenzer, 1999; • Rios, 2008; • Minayo, 2007; • Abbagnano, 2012; • Chauí, 2010; • Gamboa, 2012; • Gramsci, 2000; • Vásquez, 1968; • Kuenzer, 1999; • Roldão, 2007; • Vygotsky, 1996 e 1998; • Duarte, 2000; • Facci, 2004; • Carr e Kemmis, 1988; • Stenhouse, 1998; • Elliot, 1990; 	Revista de Ciências Humanas.	A4.	Faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano.

				<ul style="list-style-type: none"> • Schön, 2000; • Zeichner, 1993. 			
Sobre a epistemologia da formação de professores. Autores: Ivan Fortunato e Juanjo Mena.							
6	2018	Descrever algumas teorias que têm norteado a formação docente, inicial e continuada, a partir de práticas vivenciadas em territórios distintos.	Elaborado na forma de um ensaio o objetivo é descrever algumas teorias que têm norteado a formação docente, inicial e continuada, a partir de práticas vivenciadas em territórios distintos.	<ul style="list-style-type: none"> • Abbagnano, 2007; • Japiassu, 1988; • Romanowski, 2013; • Diniz-Pereira 2013; • Pereira, 2013; • Piletti, 2004; • Libâneo, 1994; • Pimenta, 2000; • Füller, 1969; • Fortunato, 2018, 2017; 2016a; 2016b; • Imbernon, 1997. 	Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação.	A1	Espera -se que a epistemologia seja efetivamente compreendida como algo fundante da carreira docente, a qual deve ser revisitada amiúde por aqueles que são responsáveis pela formação de professores.
Modelos de formação docente em projetos curriculares inovadores: reflexões a partir de uma experiência formativa. Autor: Elize Keller-Franco.							
7	2018	Traz para reflexão a discussão sobre os modelos de formação que orientam as propostas curriculares nos Cursos de Licenciaturas a partir da análise de uma experiência curricular com características de inovação desenvolvida na Universidade Federal do Paraná-Setor Litoral.	Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa tendo como apoio a análise documental.	<ul style="list-style-type: none"> • Santos, 2007; • García, 1999; • Ávila, 2008; • Diniz-Pereira, 2007; • Tardif, 2011. 	Revista e – curriculum.	A2	Conclui-se que a experiência analisada se encaminha para um modelo crítico de formação que favorece a mudança em um conjunto de aspectos que se mostram vitais para uma revisão em cursos que prepararam os profissionais para a docência tais como: unidade entre teoria e prática na construção do conhecimento; integração entre universidade e escolas da educação básica num sentido de fortalecimento mútuo; articulação dos saberes em uma perspectiva de ruptura epistemológica que leva em consideração as experiências de vida de cada aluno e a constituição de

							novos espaços de aprendizagem para além dos muros da universidade, dentre outros.
A teoria e a prática na formação inicial de professores: algumas definições. Autora: Camila Inticava Gimenes.							
8	2019	Definir e discutir as categorias teoria, prática e práxis na tradição do MHD a partir do filósofo hispano-mexicano Adolfo Sánchez Vázquez e seus desdobramentos para a educação, em especial, para o campo da formação de professores.	Pesquisa bibliográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • Contreras, 2022; • Freira, 2011; • Iasi, 199; • Kosik, 1976; • Marsiglia e Martins, 2013; • Netto, 2011; • Peixoto, 2016; • Pimenta, 2010; • Rikowski e McLaren, 2002; • Schmied-Kowarzik, 1988; • Schön, 2000; • Tardif, 2008; • Vásquez, 2011. 	Revista Germinal: Marxismo e educação em debate.	A2	Concluimos que a separação entre teoria e prática produz concepções formativas instrumentais como a racionalidade técnica e a racionalidade prático-utilitária, respectivamente. Defendemos a necessidade da práxis como fundamento dos processos formativos de futuros professores, uma vez que se trata de um curso que prepara para uma futura prática profissional, ou seja, demanda conhecimento e intervenção na realidade social.
Formação docente - compromisso ético, político e epistemológico. Autoras: Ivana Pinto Ramos, Mariana do Vale Moura e Miriã Nunes Porto Lima.							
9	2019	Constitui-se sobre o tema da formação docente, destacando, inicialmente, o conceito e a trajetória da formação de professores no Brasil, que revelam que estas tendências são diretamente influenciadas pela legislação, política e economia.	Revisão bibliográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • Brzezinski, 2014; • Cunha 2013; • Saviani, 2013; • Gomide, 2010; • Souza e Magalhães, 2016; • Contreras, 2002; • Freire, 1987-1996; 	Anais Conedu.	-	Refletimos sobre a relevância do posicionamento ético político do professor, pois, ele não pode ser neutro diante dos problemas sociais que estão postos, das políticas educacionais impostas, preocupando-se somente com o individual, esquecendo-se do social, do coletivo. Através de um posicionamento ético político, e de uma prática consciente, que relacione teoria e prática dialeticamente é possível investir na superação e libertação das diversas forma de opressão.

				<ul style="list-style-type: none"> • Pimenta, 2006; • Souza, 2014. 			
Apontamentos para a Formação de Professores na Perspectiva Ético-Política e da Filosofia da Práxis Autores: Roberto Francisco de Carvalho e Denise Mancebo.							
10	2019	Pretende discutir a concepção de educação em Gramsci, retomar alguns conceitos caros a esse autor e apresentar alguns desdobramentos que esse norteamento teórico pode trazer para a formação de professores.	Pesquisa bibliográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • Gramsci, 1977, 1997, 2004, 2006; Mészáros, 2008; Marx, 1985 	Revista perspectiva centro de ciências da educação.	A2	Chegar à catarse, que é um momento superior acerca da formação, caracterizada pela dimensão ético - político e político cultural, tendo, como ponto de chegada, o horizonte da prática social em constante movimento e passível de transformação no contexto histórico contemporâneo.
Concepções de intelectual, reflexivo e pesquisador na formação dos professores de educação física. Autores: José de Caldas Simões Neto, Raimundo Santana Leandro, Maria Dulcinea da Silva Loureiro e Ariza Maria Rocha.							
11	2020	Contribuir epistemologicamente para o campo de formação inicial de professores na análise dos paradigmas de formação docente descritos pela literatura, esse estudo partiu das discussões realizadas na disciplina de questões epistemológicas da didática do ensino superior do curso de pós-graduação em docência do ensino superior, na linha de formação de professores, currículo e ensino, tendo como campo de investigação científica à produção de novos conhecimentos na	Pesquisa bibliográfica, qualitativa de fundamentação teórica-metodológica ligada na perspectiva crítica Histórico-Cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Malina, 2006; • Bracht, 2000; • Contreras, 2012; • Gómez, 1992; • Giroux, 1992, 1997; • Laurence, 2011; • Moreira, 1995; • Nóvoa, 1992; • Rodriguez, 2006; • Schön, 1992; • Stenhouse, 1975, 1991; • Tesser, 1994 	Educationis.	-	Os profissionais de Educação Física na sua formação inicial, precisam parar e refletir sobre o seu campo de atuação, para que possam compreender que, em sua formação e atuação, o professor-reflexivo e professor-pesquisar cabe em todas as ações teóricas e práticas, em diálogo permanente com as novas metodologias.

		perspectiva interdisciplinar, propondo intervenções pedagógicas inovadoras para a transformação da sala de aula e da educação.					
Reflexões sobre o conceito e o sentido da formação de professores. Autor: Marcos Moura Gentil.							
12	2020	Apresentar um recorte teórico sobre a formação inicial de professores no sentido de levantar discussões, problematizações acerca de críticas, tensões e contradições que permeiam essa formação. apresenta como possibilidade de aproximação em pelo menos duas questões que se colocam quando nos referimos à formação de professores, para as quais não temos nenhuma pretensão em apresentar respostas prontas, mas que sejam condutoras de outras problematizações. Primeiro: qual a ênfase dada à formação? Ênfase na técnica ou ênfase na prática? Segundo: o que está posto nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia?	Pesquisa bibliográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • Mizukami, 2003; • Zeichner, 2008; • Tardif, 2014; • Libâneo, 2006; • Gatti, 2010. 	Revista EDUCAmazônia -Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá.	B1	Percebe - se a partir das leituras levantadas que há limitações na consciência profissional do professor, limitações de compreensão entre o que pensam que sabem e o que fazem.

<p align="center">A Formação de professores na perspectiva do projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática da Universidade estadual de Goiás. Autores: Adriana Ferreira Rebouças Campelo, Bruna Cardoso Cruz, João Ferreira Sobrinho Júnior, Jonatas Teixeira Machado e Wellington Lima Cedro.</p>							
13	2020	Ver las referencias bibliográficas de cinco disciplinas pedagógicas del Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Estatal de Goiás (UEG), Campus Goiás (Unidad Cora Coralina), situado en el municipio de Goiás, con el fin de identificar bajo qué perspectivas el curso busca desarrollar el trabajo de formación de futuros profesores de Matemáticas para actuar en la educación básica.	Investigación cualitativa, en la modalidad de estudio bibliográfico y análisis documental.	<ul style="list-style-type: none"> • Cunha, 2013; • Silva, 2006; • Manacorda, 2000; • Frigotto, 2011; • Saviani, 2009; • Gatti, 2010; • Alarcão, 1996; • Schön, 1992; • Zeichner, 2002 e Diniz-Pereira, 2002. 	Revista Atlante - Cuaderno de Educación y Desarrollo.	A4	O curso de licenciatura em Matemática da UEG, apresenta em seu documento: formar profissionais crítico, reflexivo, investigador, procurando articular teoria e prática. O PPC estudado tende apontar para uma formação crítica, subsidiada por autores pertencentes à tendências progressistas. Entretanto, sabemos que para isso, é importante que o curso assuma uma fundamentação tanto epistêmica, quanto teórica, consistente, que possibilite ao futuro profissional atuar em diversas instâncias, contribuindo com a construção da autonomia. Percebemos dificuldades em relação a ruptura da dicotomia entre o conhecimento pedagógico e conhecimento específico dos conteúdos. Notamos que há uma tentativa de diálogo e uma preocupação com a formação do professor reflexivo, porém ainda é necessário abarcar estudos sobre essa relação.
<p align="center">O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. Autores: Antonia Alves Pereira Silva e Maria Isabel Ramalho Ortigão.</p>							
14	2020	Analisar a constituição de uma práxis como princípio epistemológico formativo.	Pesquisa empírica realizada junto a estudantes e professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. Análise documental e entrevista individual e coletiva (grupo focal) com professores e	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução CNE/CP n. 02/19; Resolução CNE/CP n°02/2015; • Candau, 2013; • Freitas, 2007; • Scheibe, 2002; • Veiga e Viana, 2012; • Gatti, Barreto e André, 2011; 	Revista Série - Estudos.	A3	Essa formação, contudo, encontra-se comprometida com a publicação da Resolução CNE/CP n°. 02/19, que retoma uma perspectiva de formação docente centrada nas competências e provoca impactos significativos na organização do curso de Pedagogia. Respalamos nossa discussão teórica no campo da política educacional de formação docente e na defesa de uma concepção de formação crítico-emancipatória.

			estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Dourado, 2015; • Giroux, 1997; • ANFOPE, 2016; • Silva, 2011, 2017. 			
Análise da produção científica sobre formação de professores: realidades e possibilidades na área da educação física. Autores: Márcia Morschbacher, Melina Silva Alves e Raquel Cruz Freire Rodrigues.							
15	2020	Analisa a produção científica voltada à formação de professores em teses e dissertações na área da Educação Física, referente ao período de 2014 - 2019.	O levantamento das produções ocorreu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Realizou-se a análise a partir das categorias: concepção de formação de professores; concepção de formação de professores de Educação Física.	<ul style="list-style-type: none"> • Kosik, 2002; Manacorda, 1991; • Martins, 2010; • Saviani, 2006; • Brzebinski, 2011; • Taffarel e Santos Junior, 2010. 	Formação em movimento - revista da Anfope - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.	B2	Evidenciamos que a produção científica analisada se alicerça, hegemonicamente, nas pedagogias do aprender a aprender e na formação em Educação Física dividida entre licenciatura e bacharelado. Por outro lado, encontramos trabalhos fundamentados na concepção de formação omnilateral e na proposição de Licenciatura Ampliada para a formação única em Educação Física. Quanto à Resolução n. 02/2015 e à Anfope, poucos são os trabalhos que as têm como referência.
Concepção sobre a natureza e a construção do conhecimento de professores de licenciatura em Química do IFPR. Autores: João Paulo Stadler, Carlos Alberto Marques, Marcelo Lambach.							
16	2021	Identificar as concepções epistemológicas de professores de Química do IFPR.	Análise a partir de um questionário eletrônico.	<ul style="list-style-type: none"> • Bardin, 2011; • Chalmers, 1993; • Ferraz e Oliveira, 2006; • Hessen, 1999; • Lüdke e André, 2018; • Passo e Pino, 2015; 	ANAIS de Evento Revista do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.	-	Foi possível identificar a prevalência da uma visão de ciência em perspectiva construtivista, embora tenhamos observado que os professores têm dificuldades em identificar sua própria concepção epistemológica e, portanto, relacioná-la com sua prática docente. Assim, evidencia-se a importância de estudos em epistemologia na formação de professores a fim de que se possa superar a concepção empirista-indutivista. Com as respostas e o silêncio da maioria (a não resposta do questionário) foi possível inferir

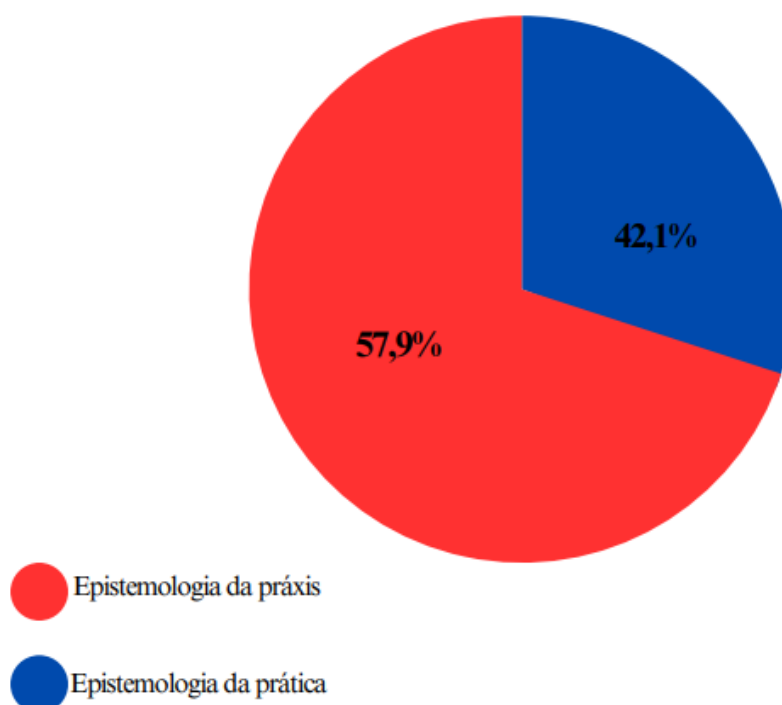
				<ul style="list-style-type: none"> • Sangiogo e Marques, 2011; Santos 2021; • Silva e Schneltzer, 2020; • Weiss e Lambach, 2019. 			que há falhas na formação dos docentes, no que se refere aos estudos envolvendo a filosofia da ciência, cujo efeito primeiro se refere à compreensão sobre a natureza e às relações entre objeto, sujeito e conhecimento. Salienta-se a necessidade de estudos mais detalhados que permitem evidenciar a relação entre a concepção epistemológica e a prática docente. Dito isso, uma conclusão, ainda que preliminar, do estudo sobre a concepções dos professores do IFPR indica a necessidade ampliação dessa temática na formação inicial e continuada.
Um passo à frente dois atrás: reflexões sobre a constituição da práxis no curso de pedagogia. Autora: Antonia Alves Pereira Silva.							
17	2021	Neste artigo discuto a formação do pedagogo situando - a no âmbito da política educacional defendendo que ela seja realizada pautada numa epistemologia da práxis.	Análise empírica.	<ul style="list-style-type: none"> • Brzezinski, 1996; • Vásquez, 2011; • Resolução CNE/CP nº 1/2006; • Resolução CNE/CP nº 02/2019; • Bissolli da Silva, 2003; • ANFOPE, 2010; • Melo, 2005; • Dourado, 2015; • Franco, 2008; • Curado Silva, 2011, 2017; • Noronha, 2010; • Brandão, 2001. 	Formação em movimento - revista da Anfope - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.	B2	Os dados da pesquisa empírica abordados neste artigo como: visão crítica sobre educação, conhecimento da realidade e aquisição de saberes que possam mediar a práxis, evidenciam a viabilidade da formação práxis no curso, permitindo a defesa dos instrumentos normativos que orientam a formação do pedagogo, as Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e nº 2/2015, rejeitando a proposta formativa da BNC-Formação por substituir a noção de práxis por uma visão pragmática da prática pedagógica. Necessidade de resistência por parte dos professores e das IES a essa normativa por seu caráter autoritário e por desprezar os processos históricos nos quais se assentam o debate acerca da formação de professores.

<p align="center">A formação de professores – epistemologia e práxis criadora. Autoras: Maria Célia Borges e Leonice Matilde Richter.</p>							
18	2021	Discutir a formação de professores como epistemologia da práxis criadora, cujas reflexões e diálogo são orientados pelo materialismo histórico dialético.	Pesquisa bibliográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • Marx, 1982; • Vázquez, 1977; • Vygotsky, 2003,2005; • Kosik, 2010; • Schön, 1997; • Tardif, 2002; • Pimenta, 2005. 	EccoS – Revista Científica.	A3	Os resultados evidenciaram que nossa compreensão segue na contramão dos racionalistas práticos que concebem a Formação de Professores limitada ao mundo da consciência comum, sem garantir o desenvolvimento do pensamento científico sobre a docência, o qual a subsidia à apropriação e objetivação de uma <i>práxis</i> criadora.
<p align="center">Análise de pontos controversos sobre a natureza da ciência por futuros professores de química. Autores: Fábio de assis Gasparetto, Débora Piai Cedran e Jaime da Costa Cedran.</p>							
19	2021	Investigou-se como futuros professores de química vislumbram a epistemologia, mediante análises de concepções acerca de pontos controversos sobre natureza da ciência, em uma atividade realizada no âmbito de um a disciplina de um curso de Licenciatura em Química.	Análises de concepções acerca de pontos controversos sobre natureza da ciência, em uma atividade realizada no âmbito de um a disciplina de um curso de Licenciatura em Química.	<ul style="list-style-type: none"> • Becker, 2003; • Cachapuz, Gil- • Perez, Carvalho, Praia, Vilches, 2005; • Carvalho & Gil-Pérez, 2009; • Delizoicov, Slongo, & Hoffmann, 2011; • Köhnlein, Peduzzi, 2002; • Levi, 2005; 	IX Congreso Internacional Sobre Formación de Profesores de Ciencias - la revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED.	A1	Verificamos que futuros professores conseguiram problematizar o caráter provisório da ciência, a questão da neutralidade, a indissociabilidade entre a racionalidade e os métodos empíricos e seu caráter interdisciplinar, utilizando-se de aspectos e pensadores que questionaram tais concepções.

Fonte: Dados da pesquisa, a partir das informações encontradas na plataforma Google Acadêmico, 2023.

As produções científicas indicam o quantitativo majoritário alicerçado na epistemologia da práxis, equivalente a 57,9% dos onze (11) trabalhos. Entretanto, a epistemologia da prática equipara-se a 42,1%, representados por oito (8) artigos. A diferença percentual entre os fundamentos epistemológicos utilizados pelos pesquisadores corresponde a 15,8%. Para compor o estudo, segue o Gráfico 3 com a análise comparativa das epistemologias que fundamentam os artigos, ou seja, sobre a epistemologia da prática e da práxis.

Gráfico 3. Análise comparativa das epistemologias que fundamentam os periódicos.



Fonte: Autoria própria, 2023.

Ademais, segue o Gráfico 4 com a classificação dos periódicos científicos nos estratos: A1, A2, A3, A4, B1, B2 e o sinal (-) para designação dos trabalhos que não tiveram a estratificação da qualidade.

Encontramos dois (2) trabalhos Qualis A1, sendo um (1) artigo fundamentado na epistemologia da prática e outro na epistemologia da práxis. Ainda foram encontrados três (3) artigos qualificados no estrato A2, dentre eles: dois (2) sobre a epistemologia da práxis, e apenas um (1) voltado à epistemologia da prática.

No estrato Qualis - A3, encontramos três (3) artigos respaldados na epistemologia da práxis e nenhum trabalho produzido na epistemologia da prática.

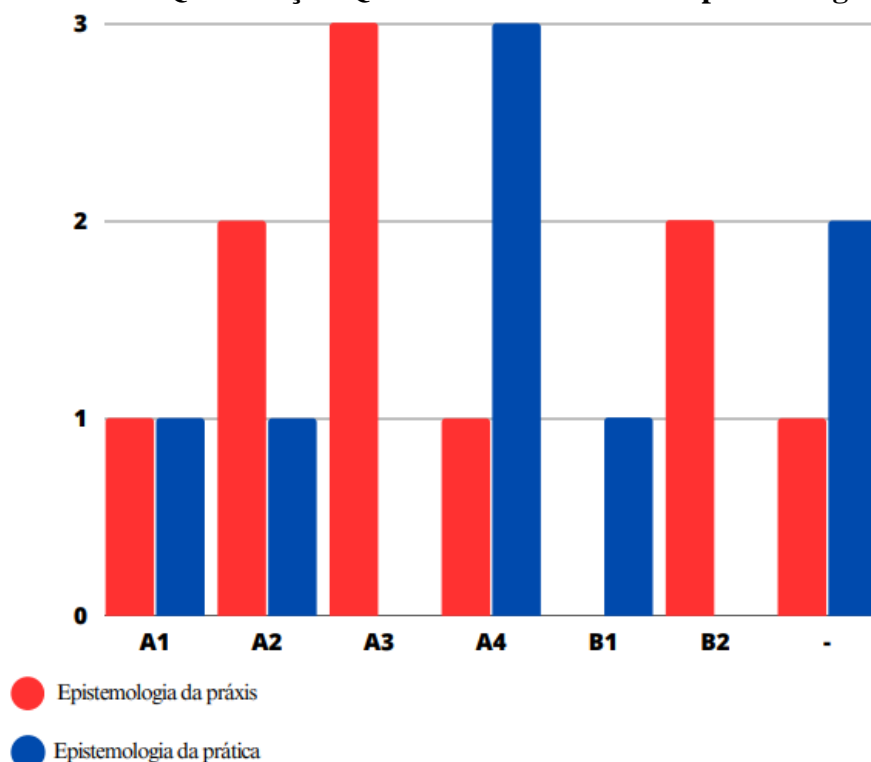
Já no estrato da Qualis - A4, foram encontradas quatro (4) produções, com três (3) artigos discutindo a epistemologia da prática e somente um (1) artigo ancorado na

epistemologia da práxis.

A classificação dos estratos da Qualis-B1 e B2 apresentam dados singulares. Na Qualis - B1, há apenas um (1) trabalho subsidiado na epistemologia da prática. Entretanto na Qualis - B2 apresentam dois (2) trabalhos constituídos na epistemologia da práxis.

Por fim, existem três (3) produções que não possuem classificação no Qualis, dois (2) referem-se a epistemologia da prática e um (1) na epistemologia da práxis.

Gráfico 4. Qualificação-Qualis e os fundamentos epistemológicos



Fonte: Autoria própria, 2023.

As produções intelectuais fundamentadas na epistemologia da práxis, referenciam-se no materialismo histórico-dialético, a partir de uma análise categorial, pois “revela as contradições e mediações dessa prática; utiliza conceitos e categorias teóricas; e recupera uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e, principalmente do trabalho docente” (Curado Silva, 2019, p. 37).

Nessa perspectiva, os referenciais teóricos que dialogam nas produções da área da formação de professores são: Marx (1979, 1980, 1982, 1984); Gramsci (2000); Kosik (1976); Manacorda (1991); Antunes (2002); Vázquez (1977); Vygotsky (2003,2005); Saviani (2006, 2012); Brzezinski (1996, 2011); Dourado (2015); Curado Silva (2011, 2017); Enguita (1991).

3.3. Plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Realizamos uma busca por artigos científicos na base de dados da CAPES, acessada via Plataforma Sucupira²⁸. Foram utilizados os mesmos descritores citados anteriormente no início da seção. Encontramos apenas uma (1) dissertação relacionada ao nosso objeto de pesquisa, mas com acesso restrito ao trabalho completo.

Tabela 4. Síntese das buscas no banco de dados CAPES.

DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Epistemologia na formação de professores	0	0
Epistemologia da formação de professores	1	0
Concepções de formação de professores	1	0
Concepção de formação de professores	2	1
Racionalidade na formação de professores	0	0
Racionalidades na formação de professores	0	0
Racionalidade da formação de professores	0	0
Racionalidades da formação de professores	0	0
Referenciais epistemológicos na formação de professores	0	0
Referenciais epistemológicos da formação de professores	0	0
Formação de professores e racionalidade técnica	0	0
Formação de professores e racionalidade prática	0	0
Formação de professores e epistemologia da práxis	0	0
TOTAL	4	1

Fonte: Autoria própria, 2023.

O Quadro 15. Levantamento no banco de dados Periódicos CAPES, apresentado em seguida, traz o detalhamento referente ao trabalho encontrado.

²⁸A Plataforma Sucupira é um sistema da CAPES que coleta informações, dados, análises e avaliações do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). A classificação do Qualis Periódicos das produções científicas de artigos está disponível nela também.

Quadro 15. Levantamento no banco de dados Periódicos CAPES

ANO	AUTOR	TIPO	OBJETIVO	DELINEAMENTO E AMOSTRA	REDE DE ENSINO	UF	REFERENCIAL TEÓRICO
Política e concepção de formação de professores nos cursos de licenciaturas dos Institutos Federais							
2017	Pereira, Claudio Wilson dos Santos.	Dissertação PPGed/UESB	Analisar a implementação da política de formação de professores nos cursos de licenciaturas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza qualitativa; • Entrevista e a análise documental. 	Divulgação não autorizada	BA	Método de interpretação: Materialismo Histórico Dialético – MHD.

Fonte: Dados da pesquisa, a partir das informações encontradas na plataforma CAPES, 2023.

O trabalho completo foi encontrado no sítio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, e fizemos a leitura flutuante seguindo os seguintes critérios: objetivos, metodologia, base teórica e os principais resultados apresentados.

Pereira (2017) organizou os dados em três categorias de conteúdo: a interiorização dos cursos de licenciatura mediada pela expansão dos Institutos Federais; a formação pedagógica como mediadora da ação docente; e a negação das licenciaturas como elemento de afirmação da profissão docente.

A partir destas categorias, o autor discute a articulação sobre o papel e a finalidade dos cursos de licenciatura, em direção a superação da política de formação de professores, pautada nas demandas dos setores produtivos, e vinculadas à necessidade do capital para a materialização de uma política de formação comprometida com a transformação social e de um novo projeto de sociedade.

3.4. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

No intuito de finalizar as buscas do Estado do Conhecimento, procuramos por trabalhos publicados nos eventos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. No site da ANPEd, conforme pesquisa realizada em julho de 2023, esta entidade sem fins lucrativos agrega programas de pós-graduação, *stricto sensu*, em educação vinculados aos docentes, discentes e demais pesquisadores da área. Segundo exposto no site pesquisado, sua finalidade perpassa o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

A ANPEd, apresenta como objetivos: I) fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; II) incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; III) promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação.

Nessa ótica, entendemos a relevância do comprometimento da instituição com o desenvolvimento da educação no Brasil, desde a sua fundação em 1978, enquanto espaço de interação social, debate e divulgação sobre as questões científicas e políticas da área educacional.

À vista disso, realizamos a busca nas reuniões científicas/Anais com o refinamento dos trabalhos nacionais, no *site*: <https://www.anped.org.br/>. Constatamos que ainda há pouca visibilidade sobre o objeto de pesquisa no evento, pois localizamos apenas dois (2) trabalhos nos anos de 2017 e 2019, mais especificamente, no Grupo de Trabalho 08 - Formação de professores (GT08).

Ressaltamos que foi feita, também, a busca no Grupo de Trabalho 11 - Política da Educação Superior (GT11), mas sem sucesso. Mais uma vez, comprovamos que o objeto “epistemologia” nos eventos permanece incipiente, o que se torna relevante na investigação.

Expomos, na tabela 5, a síntese dos trabalhos científicos referentes ao objeto de estudo.

Tabela 5. Síntese de trabalhos em eventos

DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
ANPEd	2	2

Fonte: autoria própria, 2023.

Logo em seguida, no Quadro 16, segue o levantamento dos respectivos trabalhos dessa síntese.

Quadro 16. Levantamento dos trabalhos da ANPEd

EVENTO: 39ª REUNIÃO NACIONAL ANPED ANO: 2017 - SÃO LUÍS – MA						
TRABALHOS						
Autor/a	Título	Objetivo Geral	Metodologia	Referencial Teórico	Síntese conclusiva	GT
Rafael Fernando da Costa.	Modelos de racionalidade de formação de professores: Levantamento de pesquisa na BDTD (2010-2015).	Atualizar o que vem sendo discutido em relação a tais modelos. Para tanto foram selecionados os trabalhos e lidos os resumos a fim de levantar características importantes a serem posteriormente exploradas, uma vez que tal levantamento compõe a pesquisa de doutoramento enquanto parte inicial.	Levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), recorte temporal 2010 – 2015.	Pimenta e Ghedin, 2002; Schön, 2000; Carr e Kemmis, 1988.	Entendemos que a formação de professores já se constitui como campo de pesquisa e o debate sobre os modelos de formação ainda não foi superado.	08 Formação de Professores
EVENTO: 39ª REUNIÃO NACIONAL ANPED ANO: 2019 - NITERÓI - RJ						
TRABALHOS						
Autor/a	Título	Objetivo Geral	Metodologia	Referencial Teórico	Síntese conclusiva	GT
Bruna Nunes de Senna Dias	Formação de professores e sentidos de docência em currículo de Pedagogia	Investigar os sentidos de docência que estão em disputa das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em vigor desde 2006.	Análise documental	Aguiar, 2006; Bissolli da Silva, 2006; Cruz, 2011, 2014; Franco, 2012; Libâneo, 2006, 2010, 2011; Saviani, 2012; Roldão, 2007; Silvestre e Pinto, 2017; Scheibe e Durli, 2011, CENPEC, 2014; Resolução CNE/CP nº 1/2006; Resolução CNE/CP Nº 2/2015	O curso tem sim uma identidade que se expressa por meio de uma concepção genérica de docência. Assim, a formação de professores, apesar de descrita como finalidade do curso, não tem suas funções e especificidades detalhadas.	08 Formação de Professores

Fonte: Dados da pesquisa, a partir das informações encontradas no *site* do evento indicado, 2023.

A pesquisa intitulada, *Modelos de racionalidade de formação de professores: Levantamento de pesquisa na BDTD (2010- 2015)*, promoveu uma pesquisa bibliográfica no Estado do Conhecimento, que teve por objetivo atualizar o que vem sendo discutido em relação aos modelos de racionalidade de formação de professores.

Como resultados dos achados da pesquisa supracitada, verificou-se em vários estudos a presença da “filosofia da práxis”, essa eleita para superar a dicotomia entre a teoria e a prática, bem como as “racionalidades” de modelos de formação que ainda não foram superados.

Porém, ao analisarmos o referencial deste artigo, notamos que o autor se baseia em Pimenta (2002), quem propõe a ideia de um professor crítico-reflexivo para se referir a epistemologia da práxis, o que perpassa o ecletismo conceitual, e corrobora com uma perspectiva que destoa da concepção real de filosofia da práxis, já que a autora nem sempre considera a totalidade do real e muitas vezes fragmenta a unidade entre a teoria e a prática.

O segundo artigo, intitulado, *Formação de professores e sentidos de docência em currículo de Pedagogia*, buscou sinalizar como os sentidos da docência articulam-se ao curso de pedagogia, desde a marca de criação histórica em 1939 até a atual legislação que a regulamenta. Também, demonstrou as disputas entre a formação do pedagogo especialista, estruturação conhecida como o esquema 3+1 (modelo científico – cultural que articula as três grandes áreas disciplinares: a psicologia, a pedagogia e a específica). Os dados obtidos apontam ambiguidade sobre a identidade do curso de pedagogia, conforme visto em outros momentos no decorrer do trabalho.

Segundo Gatti (2014), o curso de pedagogia não tem uma identidade clara, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, não conseguiram resolver essa questão. Para ela, muitas funções foram atribuídas ao pedagogo, o que dificulta a formação de um professor e profissional que atenda todas as funções, o que leva a escolhas na trajetória formativa durante o percurso acadêmico.

De acordo com Bissolli da Silva (2003), a formação de professores abrange diferentes modalidades, as quais deveriam ser unificadas em uma base comum, constituída por matérias básicas para formação da área e uma parte diversificada, em função de habilitações específicas segundo as escolhas feitas na trajetória acadêmica do pedagogo, conforme os princípios da ANFOPE, já apresentados no decorrer da pesquisa.

Como síntese da investigação do Estado do Conhecimento, foram feitas buscas de teses e dissertações na base de dados IBICT, onde encontramos cinco (5) teses e duas (2) dissertações. Também, na plataforma *Google Acadêmico*, foram identificados sete (7) teses e três (3)

dissertações. Vale ressaltar que durante a procura pelos artigos, nessa mesma plataforma, localizamos dezenove (19) trabalhos.

Na base de dados CAPES, encontramos apenas uma (1) dissertação, cuja autorização do trabalho completo não foi divulgada ao público. No entanto, com o empreendimento da pesquisadora, pela busca, foi possível o acesso completo a pesquisa, no sítio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Por fim, foram encontrados dois (2) trabalhos no evento realizado pela ANPEd, o que nos leva ao total de trinta e nove (39) trabalhos investigados.

Para melhor visualização, segue a tabela 6, com o resumo total dos trabalhos selecionados.

Tabela 6. Resumo total de trabalhos selecionados

BASE DE DADOS	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS	TRABALHOS
IBICT	5	2	-	-
GOOGLE ACADÊMICO	7	3	19	-
CAPES	-	1	-	-
ANPED	-	-	-	2

Fonte: autoria própria com base nos dados analisados, 2023.

Após a leitura e sistematização dos textos que compõem nosso estado do conhecimento, elaboramos as categorias de análise que permitem captar os pressupostos epistemológicos sobre a formação de professores, vislumbrando um movimento da pesquisa em superar determinadas perspectivas de formação de professores pautadas no modelo da epistemologia da prática:

- IV. Interesses antagônicos das classes que disputam os projetos políticos de educação e formação e as relações destes com o controle dos meios/modos de produção;
- V. Expansão dos cursos superiores no setor privado e na modalidade a distância;
- VI. Aligeiramento da formação inicial;
- VII. Cooptação da formação de professores ao projeto de mundialização da reestruturação produtiva do atual momento histórico;
- VIII. Valorização da experiência individual e cotidiana em relação e contradição à exploração do trabalho docente;
- IX. Ecletismo conceitual teórico;
- X. Diferentes perspectivas na relação teoria e prática;

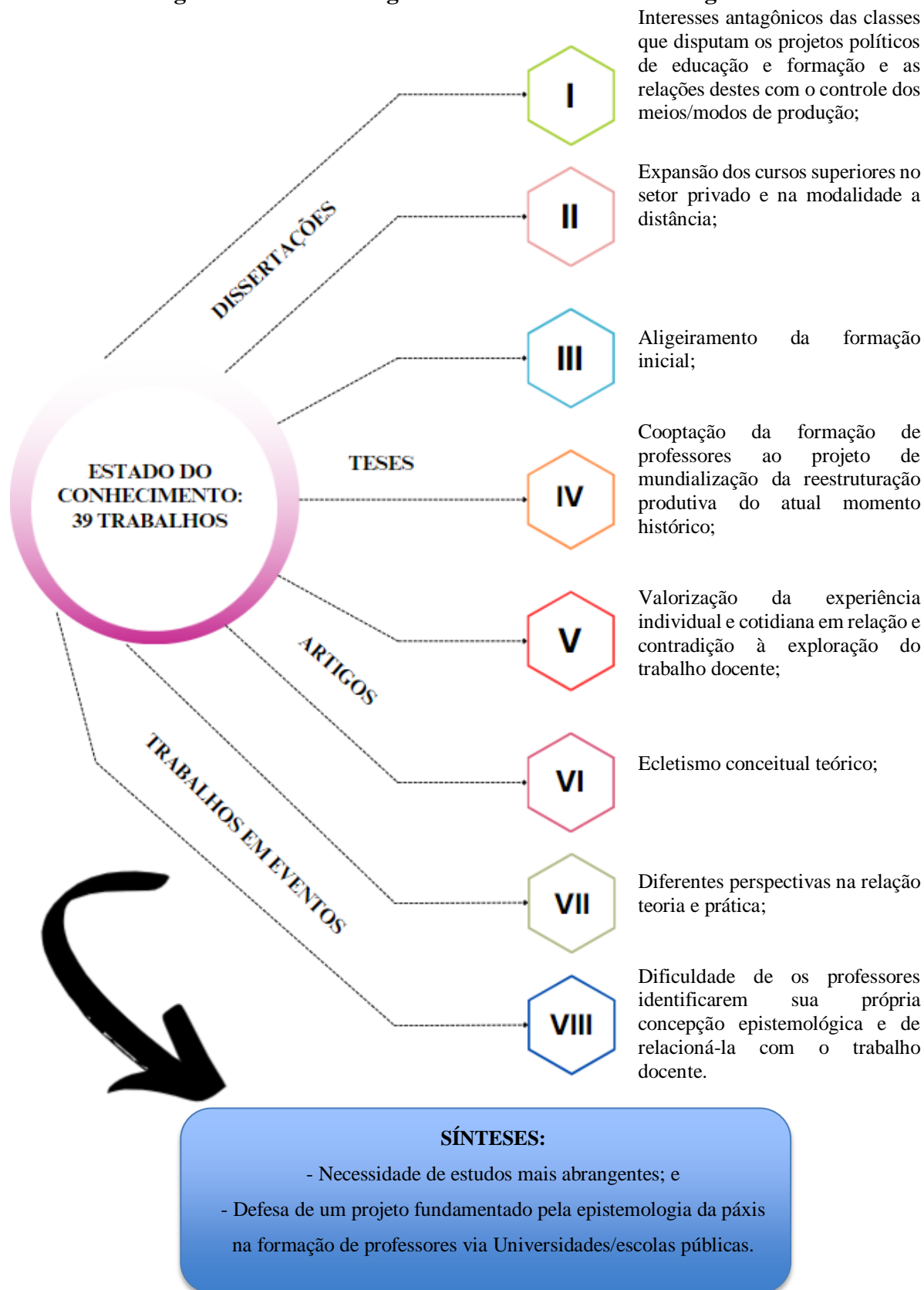
- XI. Dificuldade de os professores identificarem sua própria concepção epistemológica e de relacioná-la com o trabalho docente.

Destacamos que tais categorias foram analisadas no decorrer da análise dos PPC's da Universidade de Brasília e Planaltina, uma vez que durante o estudo do Estado Conhecimento (EC) não foram encontrados trabalhos que realizassem investigação epistemológica dos projetos com ampla diversidade institucional de cursos e regiões, ou seja, PPC's representantes das universidades: federais, estaduais, municipais, particulares e os institutos federais.

No entanto, ao tratar-se da Constituição Epistemológica da/na formação de professores, no que tange aos pressupostos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília, tanto na perspectiva do campus Darcy Ribeiro quanto de Planaltina, inserida em um projeto mais amplo, esse intitulado, "Perspectivas Epistemológicas da formação de professores: um estudo das concepções formativas", financiada pela Fundação de Apoio à pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), esse trabalho contempla com a investigação sobre as concepções epistemológicas da/na formação de professores e com a diversidade institucional.

A seguir, na Figura 9, foram apresentadas as sínteses categoriais do levantamento bibliográfico.

Figura 9. Sínteses categoriais do levantamento bibliográfico



Fonte: Autoria própria, 2023.

4. REFERENCIAL TEÓRICO: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - A DIALÉTICA EM TORNO DE UM PROJETO DE SOCIEDADE.

[...] como somos sujeitos constituídos no social e produtores desse social, a natureza humana desenvolve a capacidade de atribuir valores, significados, e emitir juízos a objetos, artefatos, coisas e símbolos. Socialmente, somos seres dotados da capacidade de estabelecer relações com os outros, de nos comunicarmos e de fazer opções. Ao fazer as escolhas, avaliamos, acionamos valores, visões de mundo, de sociedade e de educação, além de critérios que maximizam ou minimizam os benefícios individuais e coletivos (Silva, 2009, p.217-218).

Nesta seção discutimos a busca pelo conhecimento, a forma de conhecer o mundo entre o sujeito e objeto por diferentes correntes epistemológicas que estudam os paradigmas da racionalidade teórica, da racionalidade técnica, da epistemologia da prática, da epistemologia da falta (ausência), da epistemologia da práxis, do cognitivismo, entre outras voltadas à formação de professores.

Ao estudar, pensar e refletir uma epistemologia, ou seja, um conhecimento e suas possibilidades, lança-se uma concepção de formação de homem para uma determinada sociedade. Assim, ao defender uma concepção epistemológica, surge a possibilidade de elaboração de novas proposições associadas as transformações educacionais tanto na perspectiva da lógica capitalista quanto da emancipação de um sujeito e constituição de um novo tipo de sociedade.

Atualmente, Tardif é um dos autores mais referenciados na discussão sobre a formação de professores. Ele foi o primeiro a sistematizar essa abordagem particular pela qual os professores conhecem a si mesmos e à sua profissão. Todavia, há, também, outra perspectiva que afirma a existência de uma epistemologia “na” formação, em que a profissão docente está intrinsecamente ligada ao ser “professor”, visto que, conforme sustentado pelo autor Saviani (2021), existe uma forma de conhecer o mundo, entendendo que a profissão docente se relaciona a ela.

Antecedente a essa discussão, sistematizada inicialmente por Tardif em meados da década de 1990, havia diferentes abordagens predominantes para compreender o mundo. Essas abordagens incluem a racionalidade teórica, a racionalidade técnica, a epistemologia da prática, a epistemologia da falta (ausência), a epistemologia da práxis e, por fim, o cognitivismo.

É importante destacar que as diversas correntes de pensamento humano oferecem respostas variadas sobre como compreender o mundo, podendo ser classificadas em diversas tendências. Dentre elas: metafísicas, idealistas, empiristas, racionalistas, materialistas, entre outras. Diante das diferentes epistemologias elencadas, surgem perguntas fundamentais: Como

o professor conhece a forma de ser professor? O que forma uma pessoa? O que se ensina? Qual é o modelo pedagógico? Como se transmite o conhecimento? Quais são as finalidades? Qual é a natureza do conhecimento?

Essas questões conduzem a uma reflexão epistemológica sobre a forma de conhecer e se apropriar do mundo. O processo de constituição do ser professor estão presentes de maneira implícitas ou explícitas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina.

4.1. Racionalidade teórica

A concepção de Homero (século VI a.C.) sobre o mundo influenciou na fundamentação cristã na maneira de enxergar o universo. Segundo Boehner e Gilson (2003),

É redondo como uma bola e comparável a um ovo. Na beirada externa há uma casca, o céu, que, envolve o mundo inteiro. Debaixo dela situa-se, à semelhança da clara do ovo, o éter puro, que serve de envoltório para o ar em movimento, exatamente como a clara encerra a gema. Na parte mais central, correspondente ao germe, está a terra. No centro da terra situa-se o Inferno. Repleto de fogo e enxofre, sua forma dilata-se na parte inferior e estreita-se na superior. A região mais central chama-se Érebo, e é habitada por dragões e serpentes que vomitam fogo (p.276).

A racionalidade teórica constitui-se em um saber de origem literária, mais conhecido como escolástica; marcado por um longo período do século IV ao século XIV. Apenas os homens livres das ocupações materiais gozavam do saber, sendo aqueles basicamente classificados nas primeiras e nas segundas posições do estamento da pirâmide: alta realeza; alta nobreza; alto clero, membros da igreja católica - bispos, padres e monges. Para tais, podiam dedicar-se às leituras sagradas ou profanas, obras que contemplavam o saber da época.

As grandes obras literárias eram mantidas em locais restritos, como: mosteiros, catedrais, escolas de conventos e/ou igrejas e universidades. Devido à dificuldade de acesso a essas obras, a principal forma de transmissão educacional, na perspectiva da escolástica, era através da instrução verbal. No cerne desse ensino estava o mestre, que dominava o conhecimento e o transmitia verbalmente aos alunos. Esse método de ensino exercitava a competência e habilidade de memorizar, perguntar e responder quando o educando era solicitado. A ênfase é depositada no mestre/professor, em razão de dominar um saber de origem literária - escolástica. Nesse contexto, o conhecimento não era relacionado à prática de modo direto.

Boehner e Gilson, “ Chama-se ‘escolástico’ todo professor que lecionava numa escola, ou possuía a ciência ensinada nas escolas. Aplicado, pois, à filosofia, o termo Escolástica

designa a filosofia ministrada nas escolas cristãs” (2003, p. 226).

A proposta pedagógica para compreender o mundo Deus baseava-se no estudo e na investigação intelectual, uma vez que a organização do ensino formal ocorria pela formulação das doutrinas caracterizadas na matriz das Sete Artes Liberais Clássicas. Essa matriz dividia-se em duas vertentes: o *trivium*: gramática latina, retórica e dialética; o *quadrivium*, composto por aritmética, geometria, astronomia e música.

Segundo Balbinot (2008), a educação não era universalmente concedida a toda população. A posição social diferenciava o saber escolástico dos saberes mais populares, condizentes com um saber prático adquirido através das oficinas de trabalhos, imbricados pelas condicionalidades do poder religioso, político e social do período. Independentemente da separação hierárquica estabelecida pela Igreja e pelo Rei, havia um saber notório em comum para toda sociedade - a visão de mundo; na qual fundamentava-se no núcleo do pensamento cristão, onde a razão encontrava-se a serviço da fé.

A construção do caráter ontológico e epistemológico desse movimento reflete unidade dialética da fé e razão, pois a razão era usada para defender a fé como princípio orientador da vida humana. Cantuária (1979, p. 101-102) exemplifica bem essa concepção no argumento a seguir: “...ó Senhor, tu que nos concedeste a razão em defesa da fé, faze com que eu conheça, até quanto me possível, que tu existes assim como acreditamos, e que é aquilo que acreditamos. Cremos, pois, com firmeza, que tu és um ser do qual não é possível pensar nada de maior”.

Denotamos uma cosmovisão teocêntrica, no sentido de buscar um conhecimento “revelado” como princípio único e verdadeiro para explicar a origem do universo e o sentido do ser em referência à natureza representativa simbólica de Deus (fé).

Portanto, a racionalidade teórica sustentou na modernidade a base do modelo pedagógico tradicional, no qual insere um conjunto de saberes, cujo modo de ensinar e aprender são determinados pela organização dos conteúdos culturais da sociedade com o intuito de formar o homem tradicional. Em Saviani (2021), encontra-se a concepção da pedagogia tradicional que:

[...] caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando a essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (p. 58).

Tal concepção encontra-se no ideário pedagógico da *Ratio Studiorum* - plano de estudos

e métodos dos jesuítas - fundamentado pela corrente tomista na qual articula a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã. Destinava-se a preparação da formação das elites burguesas a exercer a hegemonia cultural e política da sociedade.

4.2. Racionalidade técnica

A tônica não recai sobre o ser-objetivado, mas sobre o ser-estranhado, ser-alienado, ser-venalizado o não pertencer-ao-trabalhador, mas às condições de produção personificadas, isto é, ao capital, o enorme poder objetivado que o próprio trabalho social contrapõe a si mesmo como um de seus momentos. Na medida em que, do ponto de vista do capital e do trabalho assalariado, a geração desse corpo objetivo da atividade se dá em oposição à capacidade de trabalho imediata – esse processo de objetivação aparece “de fato” como processo de alienação, do ponto de vista do trabalho, ou de apropriação do trabalho alheio, do ponto de vista do capital –, tal distorção ou inversão é efetiva e não simplesmente imaginada, existente simplesmente na representação dos trabalhadores e capitalistas (Marx, 2011, p. 594).

As influências da filosofia positivista e da pedagogia behaviorista sustentam a base da racionalidade técnica, conhecida, também, como epistemologia positivista da prática. A partir do século XIX, a forma hegemônica aceita de se fazer ciência na modernidade referencia como modelo as ciências exatas, as quais se opõem à tradição pedagógica católica humanista, com a intencionalidade de incorporar uma doutrina que difundisse os valores nacionalistas, inspirados pelo positivismo formulado pelo Auguste Comte (1798 – 1857), que confia no progresso da humanidade e propõe uma nova diretriz para o desenvolvimento universal, após a devastação e reconstrução da Europa pós-segunda guerra mundial.

A educação, como parte das ciências humanas, também reflete os modelos de hegemonia da sociedade, uma vez que todo fenômeno pedagógico é educativo. Na visão de Durkheim (2008a. p.18) “as teorias científicas têm como única finalidade exprimir a verdade, as teorias pedagógicas têm como objetivo imediato guiar a conduta. Se elas não constituem a ação propriamente dita, elas preparam a ação e nesse aspecto se aproximam dela”.

Assim, a criação de uma nova espécie de crença científicista voltado ao progresso subordinado à ordem, não gerou uma melhoria humana, mas uma apropriação da ciência para uso político da classe dominante, que transformou a razão em um instrumento de exploração e de acumulação de riqueza. Nessa lógica, positivista e burguesa, Curado Silva (2008), em sua tese, demonstra em seus debates a intencionalidade dessa educação:

[...] da funcionalidade positivista e burguesa, a educação se faz intencionalmente como preparação para vida e deve moldar-se às exigências postas ao homem, que deverá se tornar capaz de produzir ativamente. Trata-se de “fabricar” o trabalhador em lugar separado das relações sociais concretas do trabalho, para que depois o processo produtivo o molde segundo suas necessidades próprias e específicas (p.83).

A racionalização da vida direciona-se para uma atividade instrumental por meio da aplicação de técnicas específicas a serem treinadas e repetidas cotidianamente, ou seja, treinar o comportamento humano para modo de produção capitalista.

A teoria do behaviorismo e da psicologia comportamental são duas vertentes que imperam hegemonicamente na educação. Destacamos a dimensão técnica do saber fazer, uma vez que ao ter o domínio de uma técnica de causa e efeito, fundamenta-se na forma pela qual o homem pode vir a conhecer o mundo.

Nessa perspectiva, evidenciamos que a razão instrumental exerce mecanismos de controle social da natureza e de outros homens como objeto de uso, posto que “todos os modos de produção que existiram até o presente só procuravam o efeito útil do trabalho em sua forma mais direta e imediata” (Antunes, 2013, p. 28).

A racionalidade técnica e instrumental direciona as práticas de formação docente, que levam à formalização e à operacionalização do conhecimento de uma realidade considerada por essa ciência: natural e social. Segundo Chauí (1980, p.27-8), a concepção positivista “concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria”.

Nesta esteira do movimento, a formação e a atividade profissional baseiam-se na prática obediente de controlar, manipular e dominar objetos instrumentalmente mecânicos em um curto espaço-temporal, definida pelas exigências teóricas. Esse tipo de abordagem reordena o processo educativo de maneira objetiva e operacional, inspirado no princípio da eficiência, neutralidade e produtividade do trabalho pedagógico posto no planejamento como guia e orientador da ação. O elemento tecnológico desempenha uma posição mediadora na delegação da teoria e prática, na perspectiva dos saber fazer.

O modelo de transmissão orienta-se para as aquisições da objetivação do trabalho, de forma parcelada, semelhante ao trabalho fabril, em que o sujeito deve adaptar-se ao processo para produzir e o resultado dessa execução é o produto, “uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho” (Saviani, 2021, p. 381-2).

No texto, “Manuscritos económicos - filosóficos”, Marx (1844) expõe que o trabalho é toda transformação intencional do homem sobre a natureza, ou seja, o homem tem a capacidade de se objetivar através do movimento da ideação originada na materialidade para execução da objetivação e exteriorização de sua consciência.

Nessa perspectiva, entendemos que quanto mais os sujeitos se apropriam da realidade

concreta, dos patamares mais elevados do acúmulo do gênero humano – o conhecimento - melhores são as capacidades da subjetividade dos sujeitos, dado que é um elemento decisivo para se objetivar e dinamizar apropriação da objetivação/exteriorização.

Porém, a racionalidade técnica separa a objetivação e exteriorização dos sujeitos, orientando-se para exterioridade instrumental de aquisições e distancia-se da subjetividade, já que o trabalho e a formação foram organizados na forma fragmentada da atividade humana e, conseqüentemente, o produto demonstra-se estranhado e alienado. Na pedagogia tecnicista, o planejamento da educação passa a ser:

[...] a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2021, p. 382).

Nesta visão, a pedagogia tecnicista integra-se como mecanismo da lógica organizacional do sistema capitalista, na qual torna-se uma engrenagem do processo burocrático a fim de maximizar a eficiência instrumental do trabalho alienante imposto pela ordem social. Conseqüentemente, minimiza as mediações subjetivas do sujeito e, assim, perde-se de vista a especificidade da educação, a qual refere-se na elevação cultural do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, já que nessa concepção [...] cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão (Saviani, 2021, p. 382).

4.3. Epistemologia da prática

A matriz liberal é a matriz do esforço pessoal. Você tem acesso ou não a mais capital cultural, se você se esforça mais ou se você se esforça menos, portanto, o que você acumula de capital humano é produto do seu esforço, ou seja, é mérito. É mérito seu! Portanto, se você não o obtém, também isso se deve a você. Com esta racionalidade, você naturaliza os processos de exclusão da escola. Você também tira o foco do sistema, ou seja, a responsabilidade do sistema que criou condições para alguém saber mais e outro saber menos, é deixada fora da análise. O sistema passa ileso nessa interpretação, ele não é trazido à sua responsabilidade (Freitas, 2016, p. 222).

O grande movimento da educação progressista, nos Estados Unidos da América (EUA), idealizada na teoria da indagação do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), influenciou outros países e, principalmente o Brasil na década de 1920. Iniciou-se um movimento

remodelador no país sancionada na Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925²⁹, a qual Anísio Teixeira e o governador da Bahia Góes Calmon redigiram o projeto de educação com caráter progressista e inovador.

Devido às trocas de governo e movimentos sociais do período, a educação como dimensão social também é influenciada pelo contexto histórico em que perpassa por modelos pedagógicos, na lógica de uma proposta educacional que atenda o modo/meio de produção do sistema. Apenas em 1932, formula-se a Reforma Educacional³⁰, proposta por Anísio Teixeira, a qual reverbera em diversos estados da Federação.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), documento histórico da educação brasileira, assinado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, entre outros educadores. Ancora-se na filosofia de John Dewey, principal expoente da Pedagogia Nova ou escolanovista, que concebeu a educação pública como responsabilidade do Estado e um direito do cidadão. Além disso, o Manifesto propunha uma educação laica, sem vinculação com nenhuma religião, e universal, garantindo o acesso de todas as crianças à escola.

Nesse movimento progressista, inaugura-se uma nova forma de ser que concebia a escola como transformadora, por efeito subjacente de três dimensões: pedagógica, política e filosófica (finalidades).

A dimensão pedagógica atribui-se métodos e procedimentos experimentais e situações problemas relacionados ao mundo do trabalho, ou seja, a escola reproduz um modelo redentor e equalizador a fim de adaptar o indivíduo à sociedade. Na dimensão política, os princípios normativos e constituidores de integração, dispõe a nova forma de escolarização ao novo sistema de educação pública para que o indivíduo se ajuste no meio. Por fim, a dimensão filosófica abarca a preparação do indivíduo para as mudanças sociais, políticas e econômicas, dado que o indivíduo modernizado, civilizado e moral garante uma ocupação produtiva e útil ao mercado de trabalho (Vidal, 2005).

Em 1959, no Brasil, diversos fatores externos contagiaram o apogeu da pedagogia renovadora. Saviani (2011), em sua obra *História das ideias Pedagógicas no Brasil*, elenca diversos sinais de esgotamento, sendo uma delas:

²⁹A Lei nº 1.846 de 14 de agosto de 1925. Reforma a instrução pública de Estado da Bahia com o objetivo educar física, moral e intelectualmente o indivíduo tornando-o apto para a vida em sociedade.

³⁰Nos estudos sobre “*A educação é um direito - 1967*”, Anísio Spinolo Teixeira sistematizou a educação em ensino primário, secundário e superior, o que caracteriza a Reforma Educacional de 1932.

O lançamento do Sputnik pela União Soviética em 1956, saindo à frente dos Estados Unidos na corrida espacial, provocou uma onda de questionamentos à educação nova. A propaganda ocidental vinha empenhando-se em convencer que a educação na Rússia, além de autoritária e antidemocrática, era de qualidade inferior à americana. Como entender, então, o êxito científico e tecnológico dos russos? O fato de eles terem sido eficazes no lançamento do foguete deveria estar associado a uma formação científica mais sólida do que aquela apregoada como muito avançada no Ocidente. Reforçam-se, assim, os argumentos que acusavam as escolas americanas de dar atenção excessiva às crianças e pouca importância aos conteúdos que lhes eram ensinados (p. 340).

Esse foi um dos fatores decisivos para a crise da concepção escolanovista. Na década de 1960, no Brasil, estabelece-se a abordagem pedagógica produtivista influenciada pela base estrutural, cujo eixo dinâmico reflete o processo de industrialização. Essa tendência produtivista, propagou-se nas escolas através da pedagogia tecnicista (como já exposta anteriormente), que ganhou forças na racionalidade da produtividade e eficiência, orientada como pano de fundo a teoria do capital humano³¹ a qual se difundiu entre os profissionais voltados a área técnica, econômica, financeira, educacional e de planejamento.

Na década de 1990, houve um retorno da discussão pragmática sobre a formação de professores, a qual valoriza o saber prático. Com o amplo movimento internacional sobre o sistema de ensino, realizou-se reformas educacionais que embarcaram às demandas postas pela lógica do capital. Essa orientação hegemônica influencia, principalmente, o Brasil, que traz para o seu sistema educacional uma formação docente na concepção mais pragmática e menos teórica, como exposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96.

A epistemologia da prática é uma outra forma que o homem pode vir a conhecer o mundo através do desdobramento de saberes concebidos pela própria prática. Destacamos a reflexão da ação sobre os saberes necessários para validar a atuação do trabalho docente. Dessa forma, a premissa sobre o critério de verdade não é absoluta, uma vez que a verdade é relativa à sua aplicabilidade da vida prática. Afinal, para essa epistemologia, o que diferencia a natureza do pensamento da interrogação do pensamento? A experiência, pois sua fonte move-se da corrente empirista, ou seja, ao construir um pensamento reflexivo verifica-se sua validade relativa à sua utilidade (Dewey, 1959; Zeichner, 1993; Schön, 2000; Tardif, 2002; Teixeira, 1962, dentre outros).

O pragmatismo identifica o critério de verdade como útil para aquilo que pode ser feito

³¹A concepção econômica da teoria do capital humano, formulada por Theodore Schultz na década de 1950, considera o conjunto de recursos imateriais adquiridos pelo trabalhador através da educação, saúde, tempo de lazer, experiência, treinamento, habilidades como um tipo de capital que pode gerar a qualidade do esforço humano e sua produtividade para sociedade.

com êxito na prática, portanto, não há uma verdade absoluta, mas, sim, uma verdade relativa na eficácia em relação às crenças do sujeito, ou seja, a verdade subordina-se aos interesses de cada indivíduo, o que se torna mais vantajoso ou útil de acreditar.

A defesa do conhecimento profissional nessa perspectiva para a formação de professores, centra-se na reflexão sobre a prática na/pela qual produz o conhecimento e sua transformação. O enfoque do conteúdo consiste na resolução de problemas imediatos da sala de aula, ou seja, desloca-se a formação para o interior da escola. Sendo assim, o docente torna-se um aprendiz de sua atividade a partir da reflexão das situações práticas reais do cotidiano. Por meio da orientação da ação-reflexão-ação, a formação docente aperfeiçoa-se, e gera a reconstrução de saberes e de teorias sobre a prática, dando-lhe a ideia de professor reflexivo.

Com base nas premissas da epistemologia da prática, fundamentadas em Schön (2000) e Perrenoud (2001), o conhecimento prático do cotidiano profissional tange às competências e técnicas que dinamizam o professor a utilizar de acordo com as condições individuais para oportunizar um ensino eficiente. Assim, o único responsável pelo ensino e pela sua prática é o professor, dando-lhe a ideia de um indivíduo autônomo, ou seja, a perspectiva individualista e competitiva o coloca como responsável pelo seu sucesso ou fracasso do resultado de seu trabalho.

A proposta dessa epistemologia delimita-se à produção do conhecimento do docente, visto que a ênfase da subjetividade se encontra encarcerada à ação prática, entendida como esforços de sua competência do saber fazer do cotidiano. Evidenciamos que sua intencionalidade atrela-se às dimensões política e econômica, que visa formar o indivíduo para os novos padrões da reconstrução social do sistema capitalista, ou seja, individualista, criativo, competente, habilidoso e competitivo. Há uma proletarização do trabalho docente em que o professor perde sua autonomia e se torna fragmentado.

Em contrapartida, defende-se a perspectiva de que é possível criar um novo mundo através da atividade humana consciente e intencional, isto é, por meio do trabalho coletivo, de tal modo que os professores estão imersos no dinamismo das múltiplas determinações envolvidas pelos fenômenos sociais tão amplos que, não cabe pensar e resolver individualmente problemas imediatos do cotidiano, pois sua função social de seu trabalho educativo é tomada pela visão da totalidade da relação trabalho e educação conectado com o todo social (Curado Silva, 2008). Assim, denominamos a práxis na formação de professores, veremos a seguir.

4.4. Epistemologia da práxis

Não podem existir os que são apenas homens, estranhos à cidade. Quem vive verdadeiramente não pode não ser cidadão, assumir um lado. Indiferença é apatia, parasitismo, velhacaria, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. (Gramsci, 2020, p. 29).

A epistemologia da práxis surge como uma alternativa crítica aos projetos hegemônicos que orientam o sistema educacional, os quais impõem um currículo rígido, uma gestão autoritária, uma avaliação padronizada e outras características que reduzem a função da escola a um espaço de adaptação ao modelo neoliberal de produção, pois “uma forma específica de apropriação da natureza determina as formas de organização social e a consciência” (Marx & Engels, 2007, p.14). Como resultado, o perfil dos professores se submete a essa nova política educativa, ou seja, e tornam-se encapsulados de valores específicos de uma consciência como produto social alienado. Nas palavras de Freitas,

[...] a escola deixa de ser uma instituição social e passa a ser vista como uma microempresa que opera nos mesmos moldes da organização empresarial. O neoliberalismo sabe que a estrutura e a organização do trabalho escolar – não só o trabalho na sala de aula – ensinar. Quer a escola à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados (Freitas, 2018, p. 921).

A formulação de projetos para formação de professores coloca-se necessariamente a compreensão de que este é um campo de disputa de concepção de mundo, de homem, de sociedade, de formação inicial e continuada, bem como do próprio entendimento do papel do professor sobre a docência, enquanto uma categoria historicamente pensada e debatida (Dourado, 2016).

A forma de conhecer o mundo na perspectiva da epistemologia da práxis, fundamenta-se na materialidade do trabalho como princípio ontológico e educativo, pelo viés crítico e emancipador do processo histórico e dialético, para apreender as formas de reproduzir e produzir a vida material da existência humana e sua consciência.

O conhecimento, portanto, é produto da atividade humana, e apenas como tal pode ser conhecido pelo homem. Logo, trata-se do conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história da realidade humana, resultado da atividade prática da qual a atividade pensante da consciência não pode ser separada. Não pode se limitar em uma atividade contemplativa, pois ao mesmo tempo é crítica-prática, teórica-prática, que guia a ação ou que a ação alimenta a teoria, a compreensão do real. Então, o conhecimento não existe à margem da práxis, mas, pelo contrário, é práxis. Em tal processo epistemológico, conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade humana (Curado Silva, 2019, p. 35-6).

A práxis é a unidade teoria-prática em que se relacionam intrinsecamente, compreendida como prática nutrida de teoria capaz de superar a compreensão abstrata genérica da realidade que se vive, para transformá-la em um novo projeto de sociedade. Para essa realização, segundo Saviani (1997, p. 21) o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, [de forma] direta e intencionalmente, em cada indivíduo humano singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, cuja:

[...] função do trabalho docente é ensinar, ou seja, proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade, incluindo as condições intelectuais para produzir novos conhecimentos e nova direção para humanidade. Isso requer uma mediação que não é um dom artístico nem uma técnica, mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão (Curado Silva, 2019, p.31).

Nessa perspectiva, essa pesquisa defende uma formação docente que oportunize o conhecimento do real concreto, ou seja, a construção de Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, os quais perpassem a consciência da práxis e estabeleçam a percepção da sua prática docente dentro de uma estrutura social em que está inserido, e desenvolva a criticidade sobre as consequências das suas ações e decisões, ou seja, a unidade entre teoria-prática, a emancipação e autonomia.

Dessa maneira, a práxis é uma atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o sujeito cria, ou seja, faz, produz, reflete e transforma seu mundo histórico e a si mesmo, gerando transformação significativa. "Quando do que se trata é de transformar o mundo, forma-se parte como teoria, do processo de transformação do real" (Vázquez, 1980: 12).

Ao compreender a unidade teoria e prática pela natureza de seu trabalho, o sujeito apreende as dimensões da natureza científica, política, ética, estética, técnica no seu próprio campo de atuação, e passa a ter a consciência sobre como esses elementos se ajustam dentro do bloco histórico³². À vista disso, a práxis revolucionária supõe a transformação da conjuntura social e do próprio ser humano. Nos dizeres de Curado Silva (2019):

³² “[...] concepção de ‘bloco histórico’, no qual, precisamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (Gramsci, 1999, v. 1, p. 238).

A práxis reflexiva é a práxis consciente de sua missão, sua finalidade, sua estrutura, da lei que a rege, assim como das possibilidades objetivas de sua emancipação. Trata-se da consciência da práxis com seu aspecto subjetivo, implicando consciência das possibilidades objetivas de transformação social que pode ser realizada (p. 41).

A visão de totalidade, sobre a concepção ontológica de que homem se quer formar, constitui o sentido e a função da formação de professores, da sua classe de produção econômica sobre a relação dialética entre estrutura e superestrutura. Durante o processo de construção do conhecimento, o homem refaz a visão da tomada de consciência política de pertencimento do grupo social ao qual está inserido. No entanto, o trabalho docente guarda especificidades dialéticas que conduzem a distintas possibilidades, as quais poderão levar à conservação ou ruptura da lógica neoliberal. Ratifica Gramsci (1999):

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (p. 103).

Em razão disso, Martins (2011) defende a importância de uma formação ampla, um projeto educativo, que forneça subsídios teóricos para a ação política em oposição do universo da produção, com a função de elevar o nível cultural, na qual proporcione uma nova visão de mundo e, conseqüentemente, uma ação social para construir uma outra natureza humana. Seguindo a mesma linha conceitual do autor supracitado, Rocha (2015) diz que:

[...] a formação política do professor necessita ser interessada e trabalhada desde a sua fase inicial, no cerne da fase da aprendizagem da docência, e da constituição basilar de uma identidade profissional e de um projeto de escola. [...] O professor precisa conhecer e dominar as bases epistemológicas que definem o projeto de escola para o qual trabalha. Percebe-se que a função da escola vai sendo constituída por um projeto de escola que orienta seus objetivos e formas de trabalho. Mas antes, há um caminho percorrido, fomentado por sentidos políticos que são atribuídos à escola, na formação objetiva profissional (p.138).

Segundo Curado Silva (2019), a educação para emancipação é o ato de possibilitar reconhecimento a construção da autonomia de um sujeito racional crítico que tem como conhecimento a perspectiva de liberdade e que coletivamente pode romper com a estrutura social opressora, a fim de construir uma sociedade libertadora. Para isso, é preciso pensar na formação de professores numa concepção de teoria e prática como unidade do fazer docente que seja revolucionário.

Em suma, “[...] o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência

crítica (Curado Silva, 2019, p. 43)”, o que será analisado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina.

4.5. Epistemologia da falta (ausência)

A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e, assim reconhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, essa reforma é paradigmática, e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento (Morin, 2011, p. 33).

A epistemologia da falta (ausência) corresponde a uma expressão nova, ou seja, algo mais recente, e ainda requer maiores investimentos na realização de estudos e pesquisas, o que faz com que não haja uma notoriedade no âmbito da filosofia ou da epistemologia.

No entanto, ao explorar e aprofundar os estudos sobre a temática, percebemos que na epistemologia da falta a formação do conhecimento é vista em termos de carências, ou seja, ela é definida pelo que não está presente, pelo que não existe, por um ideal que não foi alcançado.

Esse processo é explicado pela evidência de ausência, ou seja, pela constatação do que falta para se chegar ao conhecimento desejado. Essa perspectiva pode analisar, por exemplo, um evento, de leitura negativa da realidade social. Para Charlot (2008), “quando se fala em termos de carência, epistemologicamente não se produz nenhum, sentido” (Charlot, 2008, p. 21).

Uma vez que, conforme exposto anteriormente, e por Charlot (2008), explica-se esse processo através do que não existe, de um ideal de formação, o que se vincula as características presentes, por exemplo, nas concepções associadas a transdisciplinaridade, já que essa perspectiva muitas vezes é vista como um princípio teórico que visa uma interrelação entre as disciplinas como um todo por meio de projetos vinculados a temas comuns e transversais.

Nessa direção, o conteúdo de formação docente tem como foco o desenvolvimento de habilidades para compreender, respeitar e valorizar a diversidade cultural e a pluralidade de indivíduos, para construir um conhecimento que integre diferentes áreas do saber, em que podemos notar a presença da epistemologia da falta, já que perpassa um conhecimento transdisciplinar capaz de abordar problemas globais e integrar os saberes locais e parciais da sociedade, de maneira mais ampla. Para Morin (2011):

São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegiem a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar envolvendo as relações – indivíduo - sociedade - natureza. Esta é a condição fundamental para a construção de um futuro viável para gerações presentes e futuras (p.13).

Nessa perspectiva, o objetivo desta formação apoia-se, ainda, nas diversas ciências para “desenvolver a aptidão natural do espírito humano, para situar todas essas informações em um contexto e em um conjunto. É preciso ensinar métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (Morin, 2011, p.16).

Sendo assim, entendemos que para o autor citado, deve-se trabalhar com gamas desconhecidas, isto é, com outras áreas do conhecimento para operar o vínculo entre as partes e a totalidade capaz de apreender os objetos pela reforma do pensamento complexo, ecologizado, contextualizado e integrado por diferentes saberes ou dimensões da vida.

Um exemplo disso, envolve o modelo pedagógico de formação que segue a pedagogia de projetos que exploram temas diversos e variados, uma vez que possibilita práticas pedagógicas muitas vezes baseadas na solidariedade, na ética, na fraternidade, na paz e na justiça social, que para essa epistemologia estão ligadas pela essência e vocação.

Utiliza-se como instrumento metodológico para esse fim, a memória narrativa (re)construtiva, uma vez que sua fonte de conhecimento transmite o significado das experiências vividas pelo sujeito. Fotos, filmes e documentos, em geral, podem ser utilizados como apoio. A memória como elemento essencial dessa fonte, coleta informações das visões dos sujeitos sobre o objeto de estudo explorado.

Essa perspectiva fundamenta-se na abordagem fenomenológica que pensa e reflete a partir da ideia de que a realidade multifacetada é construída por cada sujeito por meio da visão de que se entende a realidade por multifacetada, em que cada indivíduo está em constante processo do autoconhecimento. Por isso, essa forma de conhecer lida mais com emoções e intuições do que com dados precisos e definitivos; mais com subjetividades do que com objetividade.

A ciência fenomenológica centra a concepção do sujeito adaptável e equitativo que constitui o objetivo dessa epistemologia para uma sociedade e uma formação humana engendrada na lógica do capital, a qual perpassa pela epistemologia da prática e ramifica-se em outras vertentes que se desdobram na epistemologia da falta (ausência).

Nessa toada, durante a Conferência Internacional sobre, “ Os Sete Saberes Necessários

à Educação do Presente”, realizada em Fortaleza, nos dias 21 a 24 de setembro de 2010, governos e políticas contemporâneas, ligadas às demandas de instituições internacionais como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) têm personalizado suas propostas nas práticas utilitaristas, simplificadas e imediatistas que fragilizam as atividades dos docentes, promove um desmonte nas escolas/universidades, que estão repletas pela presença da epistemologia da falta (ausência).

Segundo Marx e Engels (2007), na obra, *A ideologia alemã*, os homens só podem transformar a realidade se a conhecerem. Para essa condição, o método implica em uma forma de enxergar o mundo, “as instâncias constitutivas da sociedade se articulam numa totalidade concreta e são postas geneticamente pelo primado ontológico das relações econômicas” (Netto, 2004, p.107). Nesse viés, Hungaro (2008), faz o seguinte apontamento:

A totalidade está na realidade concreta e ao investigador é possível reproduzi-la idealmente. Não se trata de conhecer os vários aspectos (fatores) que compõem a realidade e depois somá-los. Trata-se de perceber que a realidade é em si totalidade e nos é possível apreender a lógica articuladora dessa realidade. O pensamento não coloca a lógica na realidade, o movimento é justamente o contrário (p.68).

Enquanto a abordagem fenomenológica privilegia a subjetividade do sujeito para integrar as partes e o todo no processo científico, a dialética centra-se no processo com a pretensão de reproduzir a concreticidade na sua totalidade real, a partir da percepção empírico-objetiva que passa pela abstração e constrói novas sínteses do conhecimento.

4.6. Cognitivismo

A marca distintiva deste tipo de teorização é a utilização sem escusas de caracterizações intencionais de processos, e de análises 'intelectualistas' da percepção e de outros processos cognitivos em termos de fluxos de informação, testes de hipóteses, inferências e tomadas de decisão. No interior de suas fronteiras situa-se boa parte da Psicologia atual, a Linguística, a Inteligência Artificial e algumas linhas de pensamento na Filosofia de hoje. Chamemos este tipo de teorização 'neocognitivismo', uma vez que ele não é acentuadamente contínuo com escolas anteriores em Psicologia Cognitiva, e nem é claro que se inclua totalmente na Psicologia. Ele se desenvolveu em grande medida com o reconhecimento da impotência do behaviourismo (psicológico e lógico) e deriva sua inspiração principalmente da Linguística, da Ciência da Computação e (pensando bem) dos últimos trezentos anos de Epistemologia (Dennett, 1979, p. 91-2).

Contemporaneamente a orientação de políticas públicas de formação docente apresenta perspectivas com novas variantes no contexto de objetividades e de subjetividades, marcada socialmente e economicamente pelas relações de produção exploratória, o que remodela o paradigma acumulativo capitalista Fordista para uma nova metodização capitalista flexível e Toyotista.

Para falar em Cognitivismo, vale resgatar ainda, que no decorrer do contexto histórico da educação foram desenvolvidas uma série de teorias da aprendizagem e abordagens também conhecidas como teorias de aquisição do conhecimento. Tais teorias vinculam-se a psicologia e a educação, ou seja, estão correlacionadas ao desenvolvimento do conhecimento e a compreensão sobre como o ser humano aprende. Dentre elas, podemos destacar duas correntes: o Ambientalismo, também conhecido como Empirismo ou Associacionismo; e o Racionalismo que perpassa desde as teorias Inatistas as Cognitivistas.

Uma outra forma de conhecer o mundo, vem sendo fundamentada por uma tendência difundida sobretudo na França e nos EUA, baseada em um cognitivismo neotécnico, ou seja, um pragmatismo reestruturado pela ideia de que a solução rápida e eficaz depende da estrutura mental. Referencia-se em uma perspectiva pragmática, mas construtivista, em que o mais importante é a construção intelectual de habilidades e competências no modelo pedagógico de formação.

A neuropsicologia é a base para desenvolver contribuições que atendam à complexidade dos processos mentais estruturais do sujeito. Ela é uma síntese da neurociência que estuda a cognição, palavra de origem em *latim* “*cognitine*”, que significa aquisição de conhecimento através da percepção.

Assim, entendemos que a cognição é o objeto de estudo do cognitivismo, uma abordagem da psicologia que analisa os processos mentais que envolvem a forma de conhecer, ou seja, como o cérebro recebe, aprende, lembra e pensa sobre as informações captadas pelos cinco sentidos - o olfato, o paladar, a visão, a audição e o tato - que ligam os sujeitos ao ambiente interno e externo.

Mas o cognitivismo não se limita apenas a isso, também estuda como o que é sentido é transformado no interior do ser. Logo, o ser humano pode se relacionar com os outros e com o ambiente em que vive, sem perder a sua personalidade, a sua identidade, ou seja, começa com a sensação e depois vem a percepção.

Aponta que o ato de conhecer implica várias ações complexas, como armazenar, reconhecer, compreender, organizar e utilizar a informação captada através dos sentidos. O cognitivismo busca compreender como as pessoas percebem a realidade em que vivem a partir da transformação da informação sensorial.

Segundo Duarte (2011), há um revigoramento do “aprender a aprender” difunde-se da epistemologia e da psicologia genética, por meio do movimento construtivista, o qual se tornou um modismo a partir da década de 1980 no Brasil, referenciado pelo Jean Piaget.

Nas palavras do autor supracitado, esse movimento

[...] ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema, “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracteriza uma educação democrática. E esse canto da sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional (p. 33-4).

O projeto de sociedade e de formação humana pauta-se no sujeito inovador e empreendedor como forma de manter a parte da população, isto é, classe dominada a adaptação às engrenagens impostas pelo mercado mundializado, ou seja, um paliativo temporário para as circunstâncias presentes a ilusão de que não existe outro caminho para a humanidade.

O sujeito pode passar a vida inteira fazendo algo sem compreender o sentido do que está fazendo. Questionar as teorias, as novas verdades, as crenças, as perspectivas, as concepções, as percepções, os olhares, as reflexões, e tantas outras ações implícitas ou explícitas inerentes a vida, e inclusive, associadas à ação e a formação docente presente nos PPC's das instituições acadêmicas.

4.7. Em síntese...

O Quadro 17 apresenta a síntese das racionalidades e das epistemologias, e é composto por: objetos de composição da concepção epistemológica, enfoque do conteúdo de formação, objetivo da formação, modelo pedagógico da formação, fonte de conhecimento, alguns referencias teóricos, projeto de sociedade e formação humana (natureza).

Compreendemos que a racionalidade pode funcionar de maneira independente da teoria, centrando-se na lógica e na aplicação imediata das ações. Em contraste, a epistemologia é o campo que investiga a teoria do conhecimento, analisando sua natureza, origens e limites. Enquanto a racionalidade se dedica à aplicação prática e à eficiência dos processos, a epistemologia procura entender como o conhecimento é gerado, validado e utilizado.

Portanto, partimos dos marcos históricos epistemológicos na formação de professores, como exposto, no Quadro 17, conforme as ideias sistematizadas por Saviani (2009), Diniz (2008), Zeichner (1983), Noronha (2022), Formosinho (1982), Santos (2007), Coimbra (2020), Diniz-Pereira (2007) e Curado Silva (2019).

Quadro 17. Síntese das concepções epistemológicas

Objetos De Composição Da Concepção Epistemológica	Racionalidade Teórica	Racionalidade Técnica	Epistemologia Da Prática (Experiência Neotecnicismo/ Modelos Críticos)	Epistemologia “Da Falta” (Ausência)	Epistemologia Da Práxis	Cognitivismo
Enfoque do conteúdo de formação	Conteúdos culturais organizativos, obras sagradas, <i>Ratio Studiorum</i> .	Metodologias/aspectos instrumentais.	Pesquisa como resolução de problemas.	Diverso.	O trabalho como princípio formativo.	Desenvolvimento das estruturas mentais dos sujeitos.
Objetivo da formação	Formação do homem tradicional - Escolástica: formulação pelas doutrinas.	Formação do trabalhador industrial Taylorismo/Fordismo.	Professor pesquisador/reflexivo na resolução de problemas imediatos.	Carências de formação (aspectos fenomenológicos pós-moderno).	Formação para emancipação.	Profissionalização organizacional; Desenvolvimento profissional docente (Evates)/Toyotismo.
Modelo pedagógico da formação	Tradição acadêmica/ pedagogia da essência, dogmas, racionalismo, controlar o corpo e a mente.	Behaviorismo/Eficiência social/ habilidades comportamentais.	Pragmatismo Deweyano Pedagogia da escola nova/ pedagogia de projetos.	Pedagogia de projetos.	Materialismo Histórico -Dialético Pedagogia. histórico crítica.	Pedagogia das competências.
Fonte de conhecimento	Transmissão, oratória, instrução verbal material na mão do professor, espaço do silêncio.	Empirismo/Positivismo.	Empirismo/Saberes docentes/prática como verdade.	Memórias narrativas.	Trabalho humano.	Sinapse mentais/neurociência.
Alguns referenciais teóricos	Platão, Aristóteles, São Tomás de Aquino, Santo Agostinho, Jesuítas, Herbart.	Skinner, Durkheim, Adan Smith.	Dewey, Tardif, Zachiner, Schon, Stenhouse, Elliot, Teixeira	Teoria dos complexos Charlot, Morin e Freud.	Marx, Saviani, Pistrak, Gramsci, Vásquez, Vygotsky.	Piaget, Cesar Coll, Philippe Perrenoud, Carlos Marcelo Garcia
Projeto de sociedade e formação humana (natureza)	Homem burguês, formação para quadros, cientificismo, humanista cristão.	Homem fabril, ordem social, progresso, corrigir hábitos, formas e condutas.	Reconstrução social/humanístico liberal.	Sociedade adaptativa e igualitária.	Socialista - Homem autônomo, crítico e emancipador.	Indústria 4.0, Homem inovador e empreendedor.

Fonte: Quadro elaborado por Curado Silva e Gasparin, 2023.

5. CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA CAMPUS – DARCY RIBEIRO E PLANALTINA.

A liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social (Kosik, 2002, p.241).

O objeto dessa pesquisa, que se remete a epistemologia e estuda as formas de conhecer o mundo, tem demonstrado a sua importância para constituir o campo da formação de professores, já que “a pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum” (André, 2010, p. 177).

Essas formas de conhecer e de formar o professor estão presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura por meio de uma organização curricular, em que apresentam propostas que muitas vezes abarcam dimensões e elementos dos nexos causais constituídos na produção histórica do gênero humano. Os projetos de cursos podem ser negociados, disputados por diferentes interesses de concepções epistemológicas da/na formação de professores e na materialidade do trabalho docente.

Essas disputas e negociações perpassam diferentes concepções epistemológicas, e estão presentes nos projetos pedagógicos das escolas, que constituem a formação básica dos estudantes, ou seja, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Uma vez que a unidade escola/Universidade tem a função de “elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica” (Saviani, 1989, p. 10). Afinal, a educação tem como propósito a elevação da moral e da intelectualidade dos sujeitos. O autor supracitado explica que:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original intencional, ativa e cultivada (p. 10)

Inicia-se a construção da consciência filosófica na prática social³³, ou seja, na própria prática, onde está a educação, seja ela informal - do senso comum, dos notórios saberes e/ou

³³A Prática social é compreendida como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos. Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles. O trabalho pedagógico assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia a partir do reconhecimento dos educandos no processo educativo. A mediação entre a escola e seus diversos sujeitos fortalece o sentido da aprendizagem construída e sustentada na participação e na colaboração dos atores (Distrito Federal, 2014b, p. 32-33).

formal – conteúdos sistematizados pelas instituições escolares.

A partir do momento que o sujeito posiciona a prática social para o questionamento, uma vez que o pensamento reflete o processo do concreto para abstrato, já há uma elaboração do instrumento de luta sobre a expressão de um bloco histórico hegemônico. Portanto, nas palavras de Curado Silva, fundamentada nos estudos de Gramsci (2000a), o bloco histórico

representa a relação orgânica e dialética da estrutura, conjunto das relações materiais, e da superestrutura, conjunto das relações ideológico-culturais. O processo para elaboração de uma concepção teórica explicativa do real perpassa pela apreensão da abstração do real. Tal compreensão da articulação “estrutura e superestrutura” nos permite compreender que é preciso chegar a um processo de teoria e prática como foco na ação libertária da opressão, na construção de uma cultura revolucionária, exigindo reforma intelectual e moral para novas exigências de luta, que exige formação crítica e luta coletiva (Curado Silva, 2019, p. 45).

Ao alcançar a consciência filosófica da essência da realidade, isto é, da apreensão da prática social, o sujeito constitui-se no processo do *vir a ser* da abstração do gênero humano. Essa percepção aborda a concepção defendida por Saviani (2003), ao apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual demonstra a relevância dos sujeitos e de suas práticas sociais amparadas pela cultura e a formação estrutural, reconhecendo-os enquanto sujeitos históricos-sociais, formados nas interações com a natureza, a sociedade e a cultura diante as inúmeras realidades e contextos vivenciados durante o processo formativo.

Isso respalda a importância da organização intencional das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas/Universidades, ou seja, do planejamento e seus respectivos elementos: objetivos a serem alcançados, conteúdos e estratégias de ensino, diversificados e contextualizados as demandas apresentadas pelos estudantes e a comunidade escolar, entre outros, possibilitando resgatar a importância de elevar aos princípios de uma teoria de conhecimento sistematizados na concepção de um método que visa a transformação revolucionária da prática social, como a Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Marx e Engels (2007, p. 30), “trata-se de revolucionar o mundo, de enfrentar e de transformar praticamente o estado de coisas por ele encontrado”.

Assim, o sujeito é lançado para o sentido do devir, pois o instrumento de luta para a superação da concepção dominante, do sistema capitalista, foi elaborado no processo da apreensão do conhecimento da realidade. Esse sujeito, ao retomar o conhecimento apreendido no concreto real, passa a ter a possibilidade de transformar essa realidade em um novo projeto de sociedade - em um novo bloco histórico.

Segundo Saviani (2003), a educação é uma atividade mediadora dentro da prática social global, cujo ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a base da prática

social. Nesse movimento, surge o método educativo em que, a partir da prática social, o professor e o estudante estão igualmente inseridos, embora ocupem posições distintas.

Essa condição propicia uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas apresentados pela prática social. Os momentos intermediários desse método envolvem a identificação das questões suscitadas pela prática social (problematização), o fornecimento de instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e a solução dessas questões (instrumentalização), bem como a troca de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (catarse), e a construção de novos conhecimentos (prática social final – apreendida).

Nesse sentido,

torna-se fundamental a identificação da cultura a ser assimilada e das maneiras propícias ao alcance do objetivo de humanização do indivíduo, o que justifica a preocupação dos defensores dessa concepção em distinguir os conteúdos essenciais dos secundários, pela importância que assumem na instrumentalização teórica e crítica das classes populares para que tomem consciência de sua realidade e a transformem (Silva, 2009, p. 56).

Os projetos educacionais expressam os princípios e as tendências das correntes filosóficas adotadas pelas instituições de ensino, ou seja, as teorias, as concepções de mundo e de sociedade, associadas a uma abordagem científica. Essas amparadas em referenciais metodológicos que perpassam a relação entre o sujeito e o objeto na perspectiva de olhar, de conhecer, de apreender e de intervir no mundo.

O processo gnosiológico do sujeito, objeto expresso nos PPC's, revelam a estrutura de seus componentes curriculares, tais como: a função e os objetivos; o perfil dos egressos; a metodologia; a forma de ingresso; a avaliação; a relação teoria e prática; o processo de ensino-aprendizagem; os princípios formativos; a perspectiva curricular; a atuação docente; entre outros, para a escolha da fundamentação teórica-metodológica sobre como o indivíduo pode vir a conhecer o mundo e atuar nele.

Essas escolhas revelam uma intencionalidade teórica e prática, explícita ou implícita, nos projetos de curso para a constituição do ser humano (Marx e Engels, 2007; Saviani, 2007). Logo, o objetivo dessa seção é identificar os elementos que possam aproximar às concepções epistemológicas da/na formação de professores que tem orientado os projetos de cursos de licenciatura da Universidade de Brasília.

A concepção epistemológica da/na formação inicial de professores pode ser manifestada por meio dos componentes estruturais dos PPC's. Assim, elencamos as sete unidades estruturantes que permitem compreender os projetos de formação de professores:

- a) Função e objetivos;
- b) Relação teoria e prática;
- c) Princípios formativos;
- d) Proposta de desenho curricular;
- e) Metodologia do processo de ensino-aprendizagem;
- f) Trabalho docente; e
- g) Competências e Habilidades.

Para aprender uma profissão, neste caso a profissão docente, é necessário entender a sua função social cujo direcionamento de uma atividade intencional específica humana revele-se por meio de seus objetivos, isto é, o propósito de ser professor e de sua função social vinculados a uma teoria do conhecimento, que pode demonstrar em seu referencial teórico-metodológico uma maneira de conhecer, aprender e ensinar algo a alguém.

Como o professor aprende e ensina? Como o professor se forma/torna professor? Como o professor faz o outro aprender? Ao investigar a relação entre a teoria e a prática, podemos analisar onde está o conhecimento e como é construído/produzido. Qual é a proposta de desenho curricular? Por que são ensinados determinados conteúdos? Qual a relação entre a área do conhecimento específico/pedagógico e à docência? Qual é a relação entre a forma e o conteúdo? Quais são os princípios formativos? Quais conhecimentos são necessários à docência? Os PPC's abordam a categoria trabalho docente? Para qual perspectiva? Como os PPC's colocam as competências e habilidades para expressar uma epistemologia?

Logo, ao buscar pelas sucessivas aproximações das unidades estruturantes para compreender as concepções epistemológicas da/na formação inicial de professores, os PPC's podem apresentar diferentes formações humanas (humanizações), a fim de constituir um ser social para uma determinada sociedade.

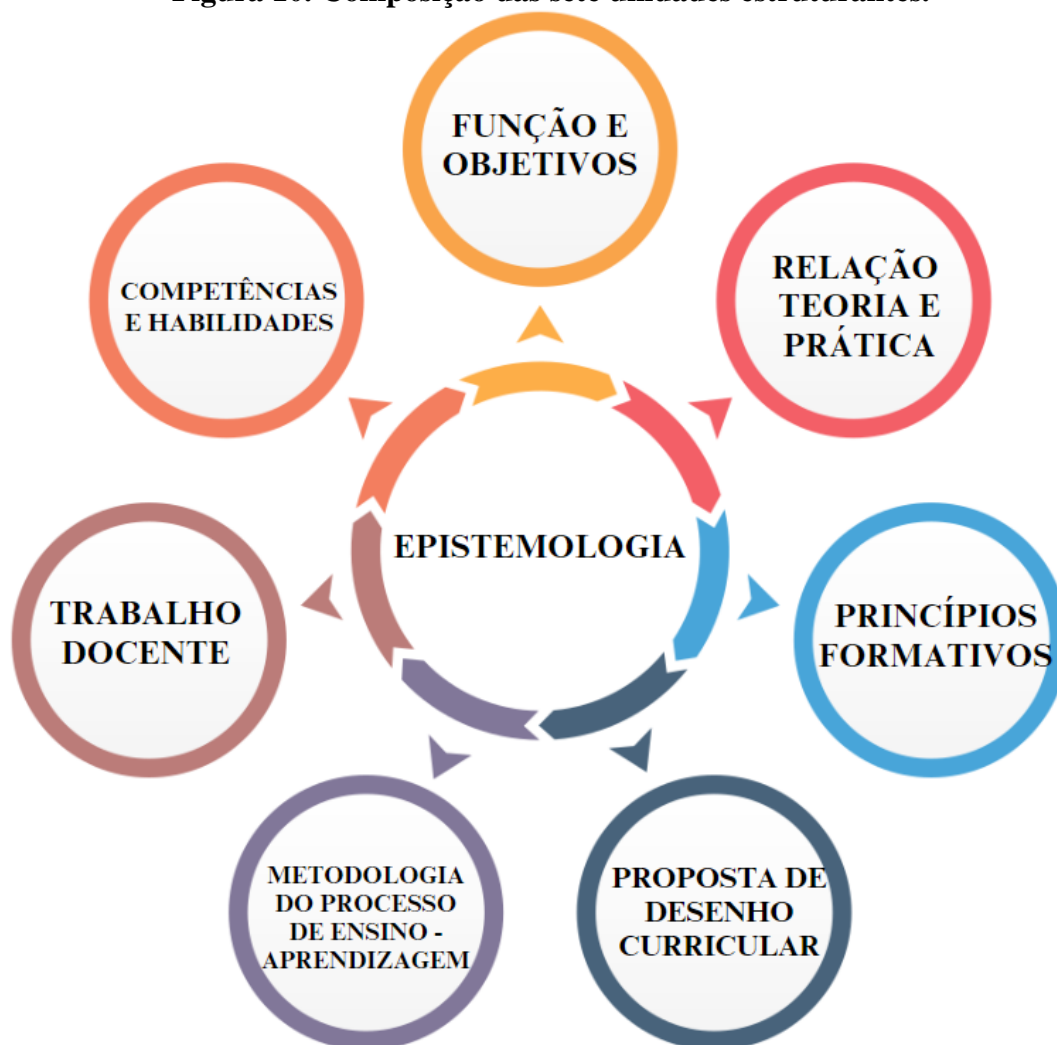
A diversidade epistemológica possui o potencial de significar avanços para uma formação omnilateral do sujeito, com vistas às possibilidades de emancipação (práxis). No entanto, também, podem conter tendências de uma formação unilateral, favorecendo a prática em detrimento da teoria no contexto da formação de professores.

Portanto, “é necessário compreender os projetos de sociedade que estão em disputa, ou, ao menos, tentar analisar o nível de permeabilidade ou sensibilidade às questões sociais e humanas” (Curado Silva, 2019, p. 47).

Assim, iniciamos uma breve história sobre as criações dos cursos, descrita nos próprios PPC's, as significâncias das licenciaturas para suas áreas do conhecimento, o anuário estatístico

do curso e as sete unidades estruturantes para futuras análises. Segue, abaixo, a figura 10 a qual apresenta a composição da análise dos PPC's:

Figura 10. Composição das sete unidades estruturantes.



Fonte: Autoria própria, 2023.

5.1. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia.

No dia 12 de abril de 1966, através do Ato da Reitoria nº 163/1966, a professora Lady Lina Traldi foi nomeada diretora responsável pela implementação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FEUnB). Assim, surgiu a primeira Faculdade de Educação do Brasil. Até então, existiam apenas departamentos de educação vinculados a Institutos de Filosofia e Ciências Humanas nas universidades públicas do país. Nossa faculdade também ocupou um lugar de destaque no plano original da UnB, incluindo uma concepção de educação que integra tecnologias de comunicação e informação. A FE-UnB mantém um vínculo fundamental com a história da universidade, ocupando os três primeiros prédios construídos em

1962 no campus: FE-1, FE-3 e FE-5, onde funcionaram os primeiros cursos, o auditório destinado às solenidades acadêmicas (Dois Candangos) e a própria Reitoria (PPC/Pedagogia, 2018).

A FE busca preservar a sua identidade institucional com o plano orientador de 1962, fundamentada nas ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outros educadores, mas também se adapta à realidade tecnológica e cultural de uma sociedade baseada no conhecimento. O desafio lançado é fazer isso sem perder o senso crítico, a vanguarda acadêmica e uma visão ampla de seu papel na formação dos profissionais da educação (PPC/Pedagogia, 2018).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, tão quanto instituiu a Base Comum Nacional para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN-Formação), defendida pela ANFOPE.

Com a instituição da Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura), a Faculdade de Educação da UnB iniciou inúmeras discussões e debates sobre a reforma do currículo de pedagogia, com a intenção de oferecer um curso que proporcionasse uma formação inicial voltada para o exercício da docência na Educação infantil e no anos iniciais do Ensino Fundamental e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Compreendemos à docência, segundo o Artigo 2, § 1º

...como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p 01).

Conforme o PPC de Pedagogia (2018), a Faculdade de Educação/UnB realizou vários eventos desde 2006 para avaliar o seu currículo de pedagogia, entre eles, o “I Encontro da Comunidade da Faculdade de Educação – ressignificando o projeto pedagógico do curso de pedagogia”, que aconteceu de 18 a 21 de maio de 2011. Duas ações principais foram indicadas pelos participantes do I Encontro para o debate do currículo: a formação de um fórum permanente e a criação de uma comissão interdepartamental para analisar o currículo e os estágios.

Com esse objetivo, em 15 de setembro de 2011, o conselho da FE-UnB criou uma

comissão para estudar e propor o estágio curricular. Essa comissão enviou um relatório para a câmara setorial de graduação e a direção da FE-UnB. Foi criada também uma comissão de avaliação do currículo (Ato da Direção/FE-UnB 070/20124), que fez o relatório do I Encontro de maio de 2011 e avaliou o curso com base no estudo de monografias, dissertações e teses da FE-UnB sobre o assunto, além de um questionário respondido por professores e estudantes em 2011. Assim, em 2012 e 2013, a FE-UnB promoveu diversos debates para discutir as propostas de mudança curricular.

No dia 18 de julho de 2013, a FE-UnB criou o Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Ato da Direção AD/FE/071/2013), seguindo a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior que regulamentou o Núcleo Docente Estruturante nas universidades.

Em 2014, realizou o II Encontro da Comunidade da faculdade de Educação, que seguiu com as discussões sobre a reformulação do currículo, onde foi debatido a primeira versão da matriz curricular que deu origem a proposta apresentada neste documento.

Ainda, conforme supracitado, em 2014, o Conselho da FE-UnB aprovou o regimento do Núcleo Docente Estruturante, que no Art. 2º descreve como: um “órgão consultivo e de assessoramento responsável pela concepção do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia presencial e a distância da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília”. Com esse objetivo, o NDE fez várias reuniões para examinar os documentos normativos e organizar as contribuições da comunidade acadêmica para a elaboração do novo projeto político pedagógico do curso de pedagogia.

Em 2015, o CNE aprovou uma Resolução que definiu as Diretrizes para a formação de professores em nível superior (licenciaturas, formação pedagógica e segunda licenciatura) e para a formação continuada, dando um prazo de dois anos, a partir da data de publicação, para a sua implementação. O NDE, então, adaptou a proposta de reforma do curso de pedagogia que vinha sendo debatida na FE-UnB para se adequar à Resolução.

Entre 2015 e 2017, o Conselho da Faculdade de Educação discutiu diversas propostas sobre a matriz curricular, com a participação da comunidade acadêmica, e aprovou a versão final do Projeto Político Pedagógico do Curso na sua 599ª Reunião, no dia 07/12/2017.

O PPC de Pedagogia segue a Resolução nº 2/2015, tendo a duração de quatro anos e meio, limite máximo de permanência de 14 semestres e/ou limite mínimo de permanência de 8 semestres, com total de 222 créditos que equivale a 3.330h. Segue o detalhamento da divisão de créditos e carga da horária do curso: 150 créditos – 2.250h das disciplinas obrigatórias; 30 créditos – 450h de estágio; 8 créditos – 120h de Trabalho de conclusão de curso; 56 créditos -

840h de disciplinas optativas; e 16 créditos - 240h de atividades complementares (PPC/Pedagogia, 2018).

Conforme o *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO), o conceito do curso ³⁴ de licenciatura em Pedagogia:

Quadro 18. Curso de Licenciatura em Pedagogia

CURSO	TURNO	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD (*)	CPC (**)
Pedagogia	D	Lic	DARCY	150	5 (2014)	4 (2017)	3 (2017)	3 (2017)
Pedagogia	N	Lic	DARCY	163	4 (2013)	4 (2017)	2 (2017)	3 (2017)

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

(*) INDICADOR DE DIFERENÇA ENTRE OS DESEMPENHOS OBSERVADO E ESPERADO.

(**) CONCEITO PRELIMINAR DO CURSO.

Observamos que o curso de Pedagogia diurno é classificado com a nota 5, a mais alta na avaliação do MEC, o que significa que o curso oferecido é de qualidade e excelência, bem como a nota do ENADE. Essas notas refletem o reconhecimento do curso como uma formação sólida e bem estruturada, com excelentes práticas pedagógicas e curriculares.

Dessa forma, identificamos os elementos das unidades para análise do PPC de Pedagogia:

Quadro 19. Curso de Pedagogia

FUNÇÃO E OBJETIVOS	<p>Formar o profissional para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental em suas diversas modalidades e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos, para atuar na gestão escolar e em espaços educativos não escolares, e para o campo teórico-investigativo da educação, com compromisso ético e inclusivo, responsabilidade social e histórica, reconhecedor da diversidade humana, cultural, política, religiosa, étnico-racial e de gênero (PPC de pedagogia, 2018, p. 35).</p> <p>Refletir sobre educação, escola e sociedade de forma a que tais reflexões favoreçam a formação das pessoas e que a educação possa contribuir para a efetivação de um projeto de transformação social (PPC de pedagogia, 2018, p. 35).</p>
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	Em cumprimento ao artigo 3º das Diretrizes Curriculares do curso de

³⁴ O Conceito de Curso (CC) é a nota final de um curso no processo de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Ele é precedido pelo Conceito Preliminar de Curso (CPC), que é uma nota preliminar. Se o curso tiver um CPC maior ou igual a 3 e não precisar de Visita in loco pelo Inep, o CPC será o CC. As avaliações são destinadas: ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

	<p>pedagogia o estudante deverá trabalhar com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, na qual a consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se nos princípios de interdisciplinaridade, de contextualização, de democratização, de pertinência e relevância social, de ética e sensibilidade afetiva e estética (PPC de Pedagogia, 2018, p. 34).</p> <p>As dimensões são as organizadoras dos conhecimentos que serão trabalhados pelas disciplinas, por projetos de extensão, seminários, eventos em que cada semestre tenha uma disciplina e um professor como articulador da dimensão de forma que esses conhecimentos não se fragmentem e nem percam a relação entre a teoria e a prática. (PPC/Pedagogia, 2018, p.41)</p>
<p style="text-align: center;">PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>A missão a que a FE-UnB propõe-se a realizar para a sociedade brasileira, os princípios nos quais baseiam-se suas atividades e os objetivos que Esta intenta alcançar coadunam-se aos princípios constitucionais da soberania do Estado brasileiro, da cidadania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político ideológico A missão, os princípios e os objetivos da FE-UnB reafirmam os compromissos estatutários originais da Universidade de Brasília (UnB) com a natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade do Estado; com a liberdade de ensino, pesquisa e extensão e de difusão e socialização do saber, sem discriminação de qualquer natureza; com a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; com a universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade; com a garantia de qualidade; com a orientação humanística da formação artística, literária, científica e técnica; com o intercâmbio permanente com instituições nacionais e internacionais; com o incentivo ao interesse pelas diferentes formas de expressão do conhecimento popular; com o compromisso com a democracia social, cultural, política e econômica; com o compromisso com a democratização da educação no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso, e com a socialização de seus benefícios; com o compromisso com o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País; e com o compromisso com a paz, com a defesa dos direitos humanos e com a preservação do meio ambiente (PPC/Pedagogia, 2018, p. 16).</p> <p>Frete ao sugerido pelo artigo 3º das DCNs elencamos como princípios norteadores do curso de pedagogia da FE/UnB: a) interdisciplinaridade, contextualização, democratização, relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética como elementos básicos para consolidar na prática os conhecimentos factuais, procedimentais e de valores, atitudes e normas; b) conhecimento da escola e de sua complexidade e função de educar para e na cidadania; c) proposição, realização, de pesquisas e/ou ações extencionistas com a análise e aplicação de resultados em um perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica que contribuam para definir políticas para a educação infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental, e para a gestão de processos educativos; d) participação dos estudos na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e organizações de ensino; e) desenvolvimento de uma visão de totalidade de conhecimento e do ser; f) valorização da importância do conhecimento da escola como uma organização que tem a função social de promover, com equidade, educação para e na cidadania; g) compreensão de que a escola deve acolher e valorizar as culturas étnicas; h) valorização da gestão democrática com ênfase na participação e autonomia dos diversos atores sociais; i) desenvolvimento de trabalho pedagógico em espaços/tempo escolares e não escolares, tendo à docência como base (PPC/ Pedagogia, 2018, p. 34-35).</p> <p>No que se refere à docência a referida Resolução a define como “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos,</p>

	<p>princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015, p.3) (PPC/Pedagogia, 2018, p.33).</p> <p>O sentido da docência é ampliado, uma vez que seu significado remete à ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. A adoção da noção de docência ampliada possibilita que no curso de licenciatura em pedagogia o trabalho desenvolvido propicie a formação do professor, do gestor e do pesquisador. A confluência destas três atividades no processo formativo pode contribuir para a definição da identidade do curso e sinalizar o caminho da profissionalização. Além disso, ao dimensionar essas três esferas do conhecimento na tarefa pedagógica tem-se o delineamento concreto daquilo que se constitui o campo de conhecimento pedagógico, que afinal, sempre foi alvo de crítica ao curso de licenciatura em pedagogia. Ou seja, com esse delineamento concreto de formação do professor, do gestor e do pesquisador a centralidade do currículo do curso de pedagogia ganha forma (PPC/Pedagogia, 2018, p.34).</p> <p>Dimensão formativa: profissionalização do pedagogo: gestão e sistematização do conhecimento.</p> <p>Tal dimensão permitirá apropriar-se da diversidade de experiências formativas no campo do conhecimento da pedagogia que abrange diferentes áreas e que poderá incidir numa especialização temática pós-formação inicial. Além disso, o aspecto da profissionalização contemplará temas emergentes vinculados à singularidade da formação e da identidade do sujeito pedagogo que tem a docência como base. Essa dimensão tem como eixo integrador a diversificação e aprofundamento dos estudos por meio da oferta de disciplinas específicas, estágios, pesquisa e extensão. As disciplinas nos três últimos semestres revelam as opções efetuadas pelo estudante na medida em que existem possibilidades de estudos temáticos nas áreas de seu interesse e para as funções dentro da docência ampliada (PPC/Pedagogia, 2018, p.42-3).</p>
<p>PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>O currículo deve constituir-se em um processo de ampliação e de desenvolvimento humano, encaminhando formandos e formadores para o exercício de uma identidade crítica e transformadora, calcada nas ideias de liberdade e de autonomia. Dessa forma, compreende-se o currículo como um terreno da práxis formativa, da transmissão cultural e das instituições educativas e que deve ser reexaminado constantemente. Nessa reconstrução do PPPC da licenciatura em pedagogia, a FE-UnB assume a necessidade de implementar um currículo que propicie a construção de práticas educacionais capazes de contemplar, em consonância com o rigor científico e com a formação humana integral, as dimensões linguísticas, artísticas, culturais, sociais e políticas nos processos formativos. (PPC/Pedagogia, 2018, p.17)</p> <p>[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN, instituídas através da Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 e a Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015 (Cf. ANEXO L), recorreu-se a esses documentos no intento de compreender como o currículo e a docência são concebidos. O currículo é compreendido como “o conjunto de valores propício à produção e a socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não-formais e à orientação para o trabalho” (Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015, p.2). No que se refere à docência a referida Resolução a define como “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da</p>

	<p>formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (idem, p.3) (PPC/Pedagogia, 2018, p.33).</p> <p>O sentido da docência é ampliado, uma vez que seu significado remete à ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. A adoção da noção de docência ampliada possibilita que no curso de licenciatura em pedagogia o trabalho desenvolvido propicie a formação do professor, do gestor e do pesquisador. A confluência destas três atividades no processo formativo pode contribuir para a definição da identidade do curso e sinalizar o caminho da profissionalização. Além disso, ao dimensionar essas três esferas do conhecimento na tarefa pedagógica tem-se o delineamento concreto daquilo que se constitui o campo de conhecimento pedagógico, que afinal, sempre foi alvo de crítica ao curso de licenciatura em pedagogia. Ou seja, com esse delineamento concreto de formação do professor, do gestor e do pesquisador a centralidade do currículo do curso de pedagogia ganha forma (PPC/Pedagogia, 2018, p.34).</p>
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>A proposta para o desenvolvimento das atividades nos diversos espaços formativos do curso enfatiza o emprego de metodologias diversificadas que possibilitem a interação entre estudantes e entre estudantes e docentes, de modo a favorecer uma aproximação significativa com os objetos de estudo. Exposições dialogadas, seminários, aulas práticas, saídas de campo, visitas a escolas e participação em eventos configuram-se como metodologias apropriadas para atender aos objetivos do curso. Neste projeto político pedagógico de curso destacamos, entre outros, alguns princípios pedagógicos que estarão presentes na metodologia: •Integração entre os diferentes componentes curriculares; • Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; • flexibilidade curricular; •Aproximação progressiva à práxis profissional; •Participação em projetos de iniciação à docência; •Diversificação dos cenários de ensino-aprendizagem; •Processo de avaliação com ênfase formativa (PPC/Pedagogia, 2018, p.37).</p>
<p>TRABALHO DOCENTE</p>	<p>A organização do trabalho docente é “permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação. Envolve o domínio de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações e contribuem para ampliar a visão e a atuação do pedagogo” nos campos teórico-metodológicos dos objetos de conhecimento do currículo da educação básica (Artigo 2º, §2 da Resolução CNE/CP Nº 2, 2015). Nesse sentido, as disciplinas e demais componentes curriculares propostos para quatro semestres letivos contemplam a reflexão sobre o exercício da docência e a ação do profissional do magistério da educação básica, tendo como contexto a história e organização da educação brasileira (PPC/ pedagogia, 2018, p. 42).</p>
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>Em cumprimento ao artigo 3º das Diretrizes Curriculares do curso de pedagogia o estudante deverá trabalhar com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, na qual a consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se nos princípios de interdisciplinaridade, de contextualização, de democratização, de pertinência e relevância social, de ética e sensibilidade afetiva e estética (PPC/Pedagogia, 2018, p. 34).</p> <p>[...] a. competência técnica, humana e política para o exercício da docência e da gestão; b. domínio ou reconhecimento da dimensão técnica e humana da docência na educação básica e espaços não escolares; c. compromisso social para o exercício da profissão, fundamentado nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética; d. sólida</p>

	fundamentação teórico-metodológica, que possibilite a formação profissional para o desempenho dos diferentes papéis e funções de docência, gestão educacional, produção e difusão de conhecimentos a partir do projeto pedagógico das instituições escolares, compreendendo o processo educativo em sua complexidade; e. compromisso com a luta pela justiça social, entendendo a importância e a legitimidade dos direitos das minorias, da diversidade, da multiculturalidade e da inclusão social; f. conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; g. desenvolvimento da pesquisa, da análise e da aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; h. participação na gestão de processos educativos (escolares e não escolares) e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (PPC/Pedagogia, 2018, p. 36).
--	--

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.2. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo.

Em 2006, a Universidade de Brasília recebeu o convite do Sr. Nelson Maculan, Secretário da Educação Superior, e do Secretário, Sr. Ricardo Henriques da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, para integrar o Projeto-Piloto de criação de uma Licenciatura em Educação do Campo em colaboração com o Ministério da educação (MEC), a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Em 2007, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade de Brasília, com duas áreas de conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências da natureza e Matemática.

No ano de 2018, houve a reestruturação do curso baseada em dois motivos. O primeiro refere-se às pesquisas realizadas durante 10 anos (2007 -2017), que identificaram avanços e limites da proposta inicial do curso, baseado nas aprendizagens e nas reflexões realizadas pelos estudantes que vivenciaram essa temporalidade em sala de aula, também nos resultados das 12 dissertações e das sete teses sobre a Licenciatura em Educação do Campo da UnB, elaboradas no PPGE/UnB. O segundo refere-se ao projeto de Expansão do curso, aprovado em 2012, após concorrência em Edital do MEC, o que fortaleceu as bases para a oferta desta Licenciatura na UnB.

A LEdoC UnB foi a primeira colocada no Edital, o que permitiu a contratação de mais de 15 professores concursados na Faculdade UnB Planaltina, favorecendo a organização dos vários cursos do Campus, e especialmente, o Curso de Graduação oferecido pela Licenciatura em Educação do Campo.

O Edital possibilitou também a montagem do curso com 28 professores fixos; apoio financeiro para o desenvolvimento do curso nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016; separação

da área de Ciências Naturais e Matemática, que se tornou uma área de habilitação própria da LEdoC. Esta área teve um aumento da carga horária com a formação exclusiva dos estudantes, por causa dos conhecimentos prévios construídos durante a Educação Básica. Sendo assim, o objetivo do edital era “qualificar ainda mais o processo de formação docente em desenvolvimento [...] para atender uma demanda crescente nas escolas do campo, marcadas pela ausência de professores nesta área.” (PPC/Educação do Campo, 2018, p.11).

Além destes importantes ganhos do Edital referentes ao aumento do corpo docente, houve ainda o desmembramento da área de Ciências Naturais e Matemática, o que possibilitou a oferta do curso em três habilitações: Ciências Naturais; Matemática e Arte, Literatura e Linguagens.

A LEdoC FUP também obteve recursos que ajudaram a aprimorar o espaço do Alojamento Estudantil do curso, com lugar para 100 estudantes que nele ficavam durante as Etapas do Tempo na Universidade, e também o espaço para Ciranda Infantil ³⁵no mesmo Alojamento estudantil, aprimorando ainda mais os espaços de estudos e de convivência (PPC/Educação do campo, 2018).

No primeiro semestre do curso, os estudantes recebem uma formação geral. Logo no final do primeiro semestre, os graduandos selecionam a área de conhecimento do seu interesse para se especializar.

O Curso tem uma carga horária que articula de forma permanente a formação básica, a qual abrange disciplinas de todas as áreas de conhecimento, essenciais para a formação docente, e a formação específica, relacionada com a área de conhecimento escolhida pelo estudante.

No primeiro semestre, o Curso oferece apenas créditos da formação básica. A partir do segundo semestre, a carga horária divide-se em formação básica e formação específica, e esse processo articulado continua até a última fase da graduação. A estruturação do curso fundamenta-se em:

regime de Alternância, organizado através de tempos educativos diferenciados, denominados Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Os Tempos Universidades referem-se às etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares de outros cursos) que acontecem no Campus da Faculdade UnB Planaltina e duram 60 dias, funcionando em período integral, quando os estudantes ficam alojados na FUP e realizam variadas atividades acadêmicas nos três turnos, para integralização da carga horária prevista para o referido semestre letivo. O Tempo/Comunidade-Escola do Campo integra as ações formativas desenvolvidas pelos estudantes nas suas comunidades de origem, e estão organizadas em quatro atividades articuladas: 1)

³⁵Ciranda Infantil é um espaço colaborativo destinado para filhos (as) dos estudantes do curso.

Inserção Orientada na Escola (IOE); 2) Inserção Orientada na Comunidade (IOC), 3) Tempo de Estudos e 4) Seminários Territoriais de Tempo Comunidade. As atividades de Tempo Comunidade/Escola do Campo visam promover uma articulação orgânica entre o processo formativo do Tempo Universidade e a realidade específica das populações do campo, ou seja, as questões estudadas na Universidade (durante o período de Tempo Universidade/Etapa Presencial) estão em permanente articulação com as questões da realidade dos educandos, enquanto as questões trazidas pelos estudantes desafiam a Universidade em articular o conhecimento teórico e prático com o conhecimento e os saberes de suas comunidades camponesas de origem (PPC/Educação do campo, 2018, p. 11-12).

Essa organização possibilita o acesso de educadores e estudantes universitários à Universidade, inclusive para aqueles que moram longe do Campus, de tal modo que não haja a necessidade de sair de suas comunidades. Também de professores ou profissionais que já trabalham nas escolas do campo, de tal modo que possam realizar um Curso superior sem abandonar as suas atividades, garantindo o acesso e a permanência destes nas escolas rurais. Além disso, busca-se apoiar os jovens e adultos que entram na educação superior de maneira inclusiva, respeitando a diversidade e as necessidades das demandas apresentadas pelo público-alvo para que possam continuar a viver e a trabalhar no campo.

A legislação específica sobre Educação do campo fundamenta-se no Parecer CNE/CEB 36/2001 e na Resolução 02/2002 que instituem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do Campo, em consonância a legislação básica para os cursos de licenciatura, conforme a resolução CNE/CP n.º 02, de 1º de julho de 2015.

Segundo o PPC/ Educação do Campo (2018), foi possível identificar alguns elementos da organização da estrutura do curso, amparadas pelas normativas legais supracitadas, tais como: modalidade – presencial em Alternância; turno - Tempo Universidade (integral) e Tempo Comunidade; carga horária – 3.510 horas; o que totaliza 234 créditos, divididos pelas disciplinas obrigatórias (Artes, Literatura e linguagens – 174 créditos; ciências da natureza – 171 créditos; Matemática – 172 créditos), estágio – 27 créditos; TCC – 5 créditos; e práticas pedagógicas - 27 créditos; limite máximo de permanência – 12 semestres; limite mínimo de permanência – 8 semestres.

Segundo o *site* do Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO), o conceito do curso de licenciatura em Educação do Campo está exposto na tabela 2:

Quadro 20. Curso de Licenciatura em Educação do Campo

CURSO	TURNO	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Educação do campo	D	Lic	FUP	112176	4 (2012)	-	-	-

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo alcançou a nota 4, o que demonstra a qualidade pedagógica do trabalho realizado pela Instituição de ensino, e leva-nos a entender que as ações desenvolvidas perpassam a sistematização, a organização e o planejamento das intencionalidades educativas.

Os elementos que compõem as unidades para análise da concepção epistemológica do curso estão presentes no quadro a seguir.

Quadro 21. Curso Educação do Campo

FUNÇÃO E OBJETIVOS	<p>Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-las como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social (PPC/Educação do Campo, 2018, p. 42).</p> <p>Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo (PPC/Educação do Campo, 2018, p. 43).</p> <p>Contribuir na construção de alternativas de Organização do Trabalho Pedagógico que permitam a expansão da Educação Básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem (PPC/Educação do Campo, 2018, p. 43).</p> <p>Formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país (PPC/Educação do Campo, 2018, p. 42/3).</p>
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	<p>[...] parte do princípio de que a relação entre teoria e prática, entre Universidade e Comunidade, se dá através de todas as disciplinas obrigatórias, não havendo a possibilidade de que um professor desenvolva suas atividades pedagógicas apenas em Tempo Universidade. A compreensão adotada refere-se à unidade teoria prática, entendendo que ambas se dão num contínuo, no efetivo exercício da vivência da práxis na formação docente na LEdoC (PPC/Educação d Campo, 2018, p. 40).</p> <p>O processo formativo desenvolvido pela Licenciatura em Educação do Campo se assenta sobre o princípio da práxis, onde teoria e prática constituem uma unidade formativa, coerente com seu principal objetivo: transformar a forma escolar (PPC/ Educação do campo, 2018, p. 97).</p>
PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS	A concepção adotada nesta Licenciatura pretende contribuir para a superação

	<p>de alguns desafios, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Organização dos componentes curriculares por áreas de conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar, de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do método para o qual estão sendo preparados. •Relação não-hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento. •Ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares. •Processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências sócio-culturais. •Humanização da docência, superando a dicotomia entre formação do educador e formação do docente. •Visão de totalidade da Educação Básica. •Abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto onde ela se insere (PPC/ Educação do campo, 2018, p. 46).
<p style="text-align: center;">PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo (PPC/ Educação do campo, 2018, p. 43).</p> <p>A organização curricular desta graduação prevê etapas presenciais (equivalentes à semestres), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade [...] tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo (PPC/ Educação do campo, 2018, p. 57/8).</p> <p>[...] Alternância é compreendida tanto como metodologia, como também como pedagogia, materializando e oportunizando novas estratégias de produção de conhecimento, que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos camponeses. Os educadores que se candidatam à formação inicial na Licenciatura em Educação do Campo, permanecem em média 60 dias na Universidade, com aulas em período integral, e na sequência 120 dias, em média, nas comunidades camponesas e nas escolas lá existentes, onde moram e trabalham conhecido como Tempo Comunidade, para posterior regresso a outro período formativo na Universidade. Para tanto, a Alternância apresenta-se como ferramenta fundamental, pois possibilita aproximar a Universidade dos processos de produção de conhecimento e das contradições reais nas quais os sujeitos do campo estão inseridos durante o processo contínuo de materialização e construção da sua vida. As especificações do currículo são:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Objeto de estudo/profissionalização do curso: escola de Educação Básica do campo, com ênfase na construção do desenho da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (integrado ou não à educação profissional). b) Uma organização curricular que permita aos estudantes-educadores vivenciar na prática de sua formação a metodologia (e particularmente a da docência por área do conhecimento) para a qual estão sendo preparados a atuar nas escolas do campo. c) O currículo deste curso está organizado em três níveis desdobrados: Núcleos de Estudo Básicos (NEB), Núcleos de Estudos Específicos (NEE) e Núcleos de Estudos Integradores (NAI). O Núcleo de Estudos Básicos se desdobra em cinco Áreas que se desdobraram em componentes curriculares de cada área. O Núcleo de Estudos Específicos se desdobra em três eixos, cada desdobrado em áreas (que podem ser áreas de conhecimento ou áreas temáticas) e cada área a ser desdobrada em componentes curriculares. O Núcleo das Atividades Integradoras se desdobra em cinco áreas (que indicam

	tipos de atividades) que se desdobrarão em diferentes componentes curriculares (PPC/ Educação do campo, 2018, p. 60-1).
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>Uma das estratégias metodológicas de oferta da LEdoC, objetivando promover maior articulação entre os conteúdos e contribuir com a criação de condições mais eficazes para o favorecimento dos processos de aprendizagem desenvolvidos a partir da Alternância Pedagógica, diz respeito a articulação da oferta de Disciplinas da LEdoC, a partir de Blocos comuns. Esta estratégia foi pensada para alterar as relações de produção de conhecimento na LEdoC, pretendendo promover articulações que permitam superar o isolamento entre disciplinas afins, favorecendo o diálogo entre os docentes de diferentes disciplinas de cada etapa, que trabalhem conteúdos que se aproximam e que utilizem categorias comuns na análise do fenômeno educacional. A elaboração de blocos temáticos aglutinadores de conteúdos é feita, portanto, a partir da articulação entre diferentes disciplinas e diferentes docentes que atuarão numa mesma etapa de Tempo Universidade. Porém, ao invés de entrarem isoladamente no Tempo Universidade, sem um trabalho prévio de conhecimento e compartilhamento do que será trabalhado por cada professor, busca-se construir um intenso trabalho coletivo entre os docentes do Tempo Universidade, a partir de Blocos de Disciplinas com temáticas comuns, o que exige planejamento conjunto entre os docentes a partir de afinidades de conteúdos, temas, referências, eixos temáticos. Busca-se, em cada semestre, identificar as aproximações entre as várias disciplinas e conteúdos de modo a possibilitar um diálogo permanente entre elas, através de planejamento coletivo, entre os professores de um mesmo núcleo e entre os professores das áreas específicas e ainda entre os professores que compõem estes dois grupos – formação geral e formação específica (PPC/ Educação do campo, 2018, p. 47).</p> <p>Outra importante estratégia metodológica construída para articular as ações da formação docente concebida pela LEdoC, diz respeito ao processo desenvolvido a partir da adoção do trabalho com o Sistema de Complexos, realizado a partir de Pistrak (2010).</p> <p>Os complexos colocam como questão a articulação das bases da ciência com a prática social (o trabalho), a abertura da escola para a vida por meio de ações concretas, que são referências para o debate e aprofundamento da ciência e dos conteúdos curriculares. A realidade imediata é ponto de partida para ampliar a compreensão da totalidade em que esta realidade se insere e qual o papel da ciência e dos conhecimentos historicamente acumulados para produzir uma transformação social, que não vem de fora para dentro. Ou seja, desenvolver a capacidade dos educandos para promoverem uma leitura crítica e uma compreensão da sua realidade e do conhecimento científico, para assim produzir mudanças sociais. Trabalhar com os complexos é opção metodológica importante no contexto da formação por área de conhecimento, dado que —... o complexo significa a consciência, pelos alunos, das ligações internas entre os fenômenos e não de uma mistura de diferentes disciplinas! (KORNEICHIK, 1964 apud FREITAS, 2009, p 173) (PPC/ Educação do campo, 2018, p. 48).</p>
<p>TRABALHO DOCENTE</p>	<p>[...] colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Há exigências concretas de um trabalho pedagógico que se centra no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática; conhecimento e realidade. Assim, o trabalho pedagógico deve contribuir com a perspectiva de que os educandos desenvolvam a capacidade de articular a leitura de suas realidades, valendo-se do conhecimento científico, aprofundando este a partir de releituras e análises que vão se complexificando à medida que estes educandos vão avançando em sua escolarização, qualificando assim as intervenções em suas comunidades.</p>

	<p>Muito além de compreensões restritivas, a experiência sobre a qual se reflete A matriz formativa desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo apresenta a intencionalidade pedagógica de formar um educador capaz de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se insere sua ação educativa. Para tanto, objetiva promover uma formação integral que lhes possibilite internalizar os instrumentos, métodos, técnicas e teorias para conhecer, ler, interpretar e intervir na realidade onde atuam/atuarão, considerando as várias dimensões que a compõem: a própria sala de aula; a comunidade escolar; a inserção da escola num território do campo; as contradições e disputas presentes neste território; a inserção deste território nas contradições regionais e nacional presente no desenvolvimento do campo no Brasil. (Molina; Hage, 2015, P. 137-138). (PPC/ Educação do campo, 2018, p. 59).</p>
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>faz-se necessário formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de refletir criticamente sobre temas e questões relativas aos estudos linguísticos, literários e artísticos, a fazer uso de novas tecnologias e a compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. Para alcançar esta meta, é mister proporcionar aos profissionais em formação condições para que desenvolvam as competências e as habilidades, relacionadas a essa habilitação, viabilizar lhes a inserção no mercado de trabalho, para servirem como agentes de transformação da realidade social, reconstruindo-a e/ou construindo outra (PPC/ Educação do campo, 2018, p. 63).</p> <p>[...] a habilitação em Linguagens: Língua Portuguesa, Literatura e Artes pretende oferecer uma formação geral de Língua Portuguesa, Literatura e Artes. Neste sentido, será de igual importância o estudo das obras literárias em seu contexto histórico e linguístico; as formações linguísticas de grupos sociais, de acordo com as divisões de classes, gênero e raça; as identidades nacionais, enquanto produções linguísticas coletivas e a maneira pela qual se formam sentidos, estereótipos, preconceitos e valores em torno dessas formações; e o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, assim como, a apropriação do pensamento ético e reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas, e da sensibilidade estética comprometida com a construção do conhecimento. Serão observadas as dimensões ético-políticas, epistemológicas e didático-pedagógicas propostas, como fundamentos norteadores, as quais servirão como diretrizes das ações previstas e vivenciadas no espaço de aprendizagem necessário ao desenvolvimento das competências e habilidades de cada indivíduo (PPC/ Educação do campo, 2018, p. 64).</p>

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.3. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física

A UnB começou a oferecer o curso de Educação Física em 1972, como parte da Faculdade de Ciências da Saúde (FS). O curso usava o Centro Olímpico - CO, que tinha sido inaugurado um ano antes, para as aulas teóricas e práticas. Em 1974, o curso ganhou seu próprio Departamento de Educação Física (EDF), mas ainda era ligado à Faculdade de Ciências da Saúde. Somente em 1997, o curso se tornou uma faculdade independente, a Faculdade de Educação Física (FEF), e o EDF deixou de existir.

O currículo de Educação Física mantém sua base legal original, conforme os dispositivos específicos da formação superior em Educação Física, tais como: Parecer

CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004; Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004; Parecer CNE/CES nº 138/2002, de 3 de abril de 2004; Parecer CNE/CES nº 142 de junho de 2007. Estes documentos versam sobre cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Também incluem, no cenário atual, a mencionada Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (PPC/Educação Física, 2019).

Apresentamos alguns elementos da estrutura do PPC de Educação Física, conforme os normativos legais citados acima, tais como: carga horária – 3.210h; Total de créditos – 214; obrigatórios – 156 créditos; optativos – 58 créditos; TCC (obrigatório) – 2 créditos; créditos das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado – 32; atividades complementares (optativas) - até 14 créditos; atividade de extensão (optativas) - até 14 créditos; disciplinas módulo livre (optativas) – até 24 créditos; limite máximo de permanência – 12 semestres; limite mínimo de permanência – 8 semestres (PPC/Educação Física, 2019).

De acordo com o *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO), o conceito do curso de licenciatura em Educação Física:

Quadro 22. Curso de Licenciatura em Educação Física

CURSO	TURNOS	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
História	D	Lic	DARCY	142	5 (2009)	4 (2017)	3 (2017)	4 (2017)

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

Constatamos que o curso de licenciatura em Educação Física é avaliado com a nota máxima, o que resulta ser um excelente curso, bem como a nota do ENADE que representa um alto nível de qualidade. Essas notas, são indicativos de que o curso possui uma estrutura curricular bem planejada, professores qualificados e um suporte adequado para os alunos.

Identificamos os elementos que compõem as unidades para análise da concepção epistemológica do curso:

Quadro 23. Curso de Educação Física

FUNÇÃO E OBJETIVOS	<p>Tais práticas devem buscar o diálogo e interação com o atual cenário social no qual se inserem as escolas, visando à formação de um professor-pesquisador (PPC/Educação Física, 2019, p.15).</p> <p>O Licenciado em Educação Física deverá ser formado para intervir pedagógica e cientificamente no ambiente escolar, com aprofundamento em conhecimentos de natureza técnica, pedagógica, filosófica, histórica e cultural (PPC/Educação Física, 2019, p.18).</p> <p>Realizar a formação de professores de Educação Física para atuar em escolas de Educação Básica, por meio de uma concepção crítica e socialmente</p>
---------------------------	---

	<p>referenciada, que tenha em atenção a omnilateralidade, bem como por meio do desenvolvimento de ações pedagógicas de complementação e consolidação de conhecimentos relacionados com:</p> <p>a) Cultura geral; b) Cultura profissional; c) Cultura escolar; d) Conhecimentos de características físicas, emocionais, cognitivas e do desenvolvimento de crianças, jovens e adultos; e) Conhecimentos sobre a dimensão cultural, histórica, social e política da Educação e da Educação Física; f) Conhecimentos pedagógicos sobre didáticas voltadas para conteúdos da Educação Física em articulação a diferentes perfis de alunos da Educação Básica; g) Conhecimentos específicos da área de ensino e de aprendizagem, especialmente os aplicados à Educação Física. h) Conhecimentos advindos da experiência de vida (PPC/Educação Física, 2019, p.16).</p>
<p>RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>A criação de vínculos entre a universidade e a escola é a maior garantia para que o desenvolvimento dessa proposta curricular tenha um caráter dinâmico e adequado ao desafio de educar na atual sociedade brasileira. Dessa maneira, a universidade pode contribuir diretamente com a reflexão sobre uma prática pedagógica da Educação Física comprometida com a formação humana e a transformação social, como também, conscientiza-se de que precisa passar por uma transformação de suas práticas curriculares e de sua maneira como lidar com a produção de conhecimentos. Pretende-se, assim, articular as dimensões da teoria e da prática pedagógica do início ao fim do curso, integrando e valorizando ambas as dimensões do conhecimento e da formação.</p> <p>Nessa perspectiva, as escolas se transformarão em laboratórios “vivos” de práticas de ensino. Os professores de Educação Física que atuam nas escolas e estiverem dispostos a atuar como supervisores do Estágio Supervisionado, em conjunto com os estudantes em formação e os docentes da universidade, constituem-se em uma comunidade de conhecimento que se responsabiliza pelo intercâmbio de experiências e pela criação de metodologias alternativas de ensino (PPC/Educação Física, 2019, p.13-4).</p> <p>Além de a reflexão e a pesquisa nortear o novo currículo como um todo, essa nova reconfiguração introduz o Trabalho de Conclusão do Curso no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Física, marcando o compromisso com a formação de um “educador” que também deve atuar como um “pesquisador”. O envolvimento do educador com a reflexão crítica e com a teorização da sua prática pedagógica exige que a sua formação articule, de forma paralela e equilibrada, tanto os componentes relacionados com a dimensão didática como os componentes relacionados com a dimensão investigativa. Sendo assim, um bom educador pressupõe a capacidade de refletir criticamente sobre a ação educativa, que culmina com a redação de um relatório científico, que é desejável que se materialize em uma monografia, e que deve demonstrar, de forma inequívoca, que reúne as condições necessárias para atuar como um professor-pesquisador, com foco na reflexão sobre a sua própria prática pedagógica (PPC/Educação Física, 2019, p.14).</p>
<p>PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>buscar uma formação socialmente referenciada e crítica para nossos estudantes, o que tem relação direta com a concepção de omnilateralidade, que pressupõe que a Educação é o “desenvolvimento de potências ou potencialidades humanas preexistentes no homem, bastando apenas utilizá-las, colocá-las em ato (Marcassa, 2004, s/p) (PPC/Educação Física, 2019, p.18).</p>
<p>PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>O novo desenho, diferentemente, passa a ter a docência na centralidade do processo formativo da Licenciatura em Educação Física, por meio de quatro grandes eixos que se interligam, forjando o novo projeto curricular, do início ao fim, simultânea e consecutivamente: observação, participação, regência e pesquisa (PPC/Educação Física, 2019, p.12).</p>

	[...] a universidade se verá obrigada a atualizar e ampliar significativamente o contato com as instituições de ensino de Educação Básica do Distrito Federal para que a formação se desenvolva de forma plena, buscando estabelecer diálogo, parceria e uma verdadeira relação de intercâmbio e comprometimento mútuo para com a formação de professores, do início ao fim do currículo (PPC/Educação Física, 2019, p.12).
METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	O currículo deve articular atividades relacionadas com os diferentes âmbitos do conhecimento, de forma a promover o envolvimento do estudante com: oficinas, seminários, grupos de trabalho, grupos de pesquisa, grupos de estudo, monitorias, eventos científicos, projetos de extensão dentre outras atividades acadêmicas (PPC/Educação Física, 2019, p. 22).
TRABALHO DOCENTE	-
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	<p>Desenvolver competências básicas do educar, a fim de que o professor de Educação Física seja: a) Criativo no desenvolvimento de metodologias de ensino apropriadas às especificidades próprias dos alunos nos diversos níveis e modalidades de educação, inclusive, pressupondo neste âmbito, a interação social de pessoas com deficiência e de diferentes níveis de conhecimento, desenvolvimento e aprendizado; b) Versátil no domínio de tecnologias de informação e de comunicação, aplicadas ao contexto de sua ação didática de forma a fortalecer as possibilidades da Educação Física enquanto disciplina curricular integrada ao projeto pedagógico da escola contextualizada no século XXI; c) Crítico ao refletir sobre as propostas educacionais aplicadas à corporeidade, de maneira a analisar os seus pressupostos teórico-metodológicos e transformá-los quando necessário; d) Habilidade para atuar de forma interdisciplinar em cooperação com outras áreas de produção do conhecimento humano. e) Capaz de desenvolver um ensino centrado em situações-problemas e na elaboração e execução de projetos que possam ser aplicados em escolas e na comunidade em que se inserem; f) Consciente de que o corpo é algo indivisível, de forma a superar o modelo tradicional dicotômico e contribuir para elaboração de propostas pedagógicas que levem em consideração que a corporeidade contextualizada na realidade social é fenômeno marcado pela complexidade; g) Experiente no domínio de estratégias eficientes e adequadas de planejamento e avaliação da aprendizagem; h) Pesquisador capaz de dedicar-se à dimensão investigativa associada ao seu próprio fazer pedagógico, por meio da problematização da ação educativa; i) Capaz de reconhecer a escola como um local de produção de conhecimento, de pesquisa, de elaboração de projetos de extensão, e utilizar-se desse espaço para a construção de uma sociedade mais justa, contribuindo para a formação, na prática, da cidadania em nosso país; j) Comprometido com valores indispensáveis à educação: • busca permanente do saber; • respeito à verdade; • respeito à dignidade e à integridade das pessoas; • compromisso de convivência com a diversidade; • investimento na capacidade das pessoas como agentes de transformação; • incentivo e apoio à criatividade e à inovação; • desenvolvimento de parcerias comprometidas; • melhoria contínua na busca da excelência; • exercício permanente da ética e da responsabilidade (PPC/Educação Física, 2019, p. 17/8).</p> <p>Dentre as competências pedagógicas a serem desenvolvidas pelo curso, destacam-se as relacionadas com o domínio da articulação necessária entre as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do ensino da Educação Física (ZABALA, 2010), a saber: a) Compreensão do papel social da escola e da Educação Física, comprometidos com os valores inspiradores da sociedade democrática, estimulando a construção da subjetividade do estudante na perspectiva da educação para a cidadania no âmbito das ações escolares; b) Domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos, de sua articulação interdisciplinar/transdisciplinar e do trato com a diversidade; c) Domínio do conhecimento pedagógico, na perspectiva da compreensão (aprendizagem</p>

	<p>significativa), para sua operacionalização no ensino tratando dos conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais; d) Conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e) Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (PPC/Educação Física, 2019, p. 19).</p> <p>Para exercer as funções relacionadas com a docência na área da Educação Física, o egresso deste curso de licenciatura deve demonstrar senso ético nas dimensões profissional e social, assim como assumir o compromisso político com a redução das desigualdades sociais e a construção de uma sociedade justa e solidária. Deve ser um educador competente e se apropriar do necessário embasamento técnico-científico e prático, culto, pesquisador, capaz de construir seu próprio conhecimento, de servir à sociedade, de contribuir para o desenvolvimento social sustentável, de fortalecer os ideais de democracia e o respeito às desigualdades ideológicas e políticas. O licenciado, a partir de uma formação abrangente, deve possuir um consistente embasamento reflexivo e crítico, com ampla visão da história e das questões sociais brasileiras. Deve ter condições de identificar o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano e sua relação com as questões de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva histórica, para efetivar propostas de atividades físicas e esportivas onde estejam presentes os princípios de transformação social e emancipação do ser humano. Deve ser detentor de uma base sólida em conhecimentos técnico-científicos sobre o ser humano em suas dimensões biopsicosociológicas, que preserve uma ação educativa integradora sobre corpo, movimento, educação, esporte, saúde e lazer. Deve ser portador de hábitos de estudos e consciente da necessidade de investimento em um processo de formação continuada, que vise a promover o intercâmbio e a socialização de idéias entre educadores, como um requisito para a melhoria da qualidade de ensino na escola brasileira. Deve ser capaz de organizar, planejar, administrar e avaliar a sua prática pedagógica tendo como base o jogo, o esporte escolar, a ginástica, a dança e o lazer, tendo a sua atuação principal direcionada para o exercício da docência nos diversos níveis e modalidades de ensino que compõem a Educação Básica (PPC/Educação Física, 2019, p.19/20).</p>
--	--

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.4. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Computação.

O Conselho Universitário da UnB aprovou a Resolução nº 002/87 em 28/05/1987, que criou o Departamento de Ciência da Computação (CIC) dentro do Instituto de Ciências Exatas (IE). O CIC surgiu da iniciativa de professores que se dedicavam ao ensino e à pesquisa em Computação, Informática e áreas correlatas na UnB. O CIC está localizado no Campus Universitário Darcy Ribeiro, no prédio de Ciência da Computação e Estatística (CIC/EST), perto do Pavilhão João Calmon (PPC/Computação, 2016).

Em 1995, no Congresso da Sociedade Brasileira em Computação, em Canela, a UnB apresentou a proposta de criar cursos de Licenciatura em Informática. Essa proposta surgiu de uma pesquisa feita em 1987 com estudantes do Centro de ensino da Asa Norte - CEAN, que fica em frente à UnB, sobre a preferência dos alunos do ensino médio por cursos técnicos profissionalizantes. A Informática foi o curso mais escolhido pelos estudantes (PPC/Computação, 2016).

O curso de licenciatura em computação da UnB foi criado em março de 1997, oferecendo-o na modalidade presencial e período noturno como parte da política de expansão e de democratização do ensino. A proposta pedagógica ampara-se nas exigências legais pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Computação, conforme o Parecer CNE/CES 136/2012, e está em conformidade com a Resolução CNE/CES N° 2 de 1° de julho de 2015: carga horária/créditos – 3.210 horas/214 créditos (Disciplinas obrigatórias 2.265 horas/151 créditos; estágio supervisionado 405 horas/27 créditos; projeto licenciatura 90 horas/6 créditos; optativas 90 horas/6 créditos; módulo livre 360 horas/24 créditos); limites de permanência – mínimo de 9 semestres e máximo de 16 semestres; turno – noturno (PPC/Computação, 2016).

Segue o conceito do curso de licenciatura em Computação de acordo com o *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO):

Quadro 24. Curso de Licenciatura em Computação

CURSO	TURNOS	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Computação	N	Lic	DARCY	18032	-	5 (2017)	4 (2017)	4 (2017)

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

O curso de licenciatura em computação demonstra qualidade e excelência ao atingir o conceito máximo do ENADE. Além disso, o curso obteve nota 4 no conceito preliminar, o que reflete um desempenho excelente relacionado ao perfil do corpo docente, à organização didático-pedagógica e às instalações físicas.

Os elementos identificados que compõem as unidades para análise da concepção epistemológica do curso foram:

Quadro 25. Curso de computação

FUNÇÃO E OBJETIVOS	<p>“preparar professores para formar cidadãos com competências e habilidades necessárias para conviver e, prosperar em um mundo cada vez mais tecnológico e global e que contribuam para promover o desenvolvimento econômico e social de nosso País” [Câmara de Educação Superior 2012] (PPC/Computação, 2016, p.16).</p> <p>A formação de professores, críticos e autônomos, para uso de software de computadores nos contextos das organizações e da sociedade em geral é uma demanda urgente da sociedade contemporânea que necessita ser intensificada e ampliada (PPC/Computação, 2016, p.16).</p> <p>[...] formar educadores para a docência e demais atividades pedagógicas na área de Ensino de Ciência da Computação, nas diferentes etapas e modalidades de educação, na Educação Básica e Tecnológica, bem como, em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos interdisciplinares de</p>
---------------------------	--

	Computação, Educação e de gestão pedagógica (PPC/Computação, 2016, p. 25).
<p align="center">RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>Busca-se articular de maneira ampla os estudos teórico-prático, de investigação e reflexão crítica sobre o ensino e aprendizagem da Ciência da Computação, de maneira interdisciplinar, para promover avanços na sociedade da informação e do conhecimento, em contextos educacionais e comunitários, em especial, nas organizações e instituições públicas de ensino (PPC/Computação, 2016, p. 25).</p> <p>As disciplinas do curso buscam articular a teoria e a prática durante todo o processo de formação docente de práxis de planejamento, gestão, docência, pesquisa, reflexão-ação e avaliação, numa perspectiva vivencial e progressiva. As atividades são supervisionadas por docentes em articulação com as escolas e instituições onde os campos de prática ocorrem (PPC/Computação, 2016, p. 41).</p>
<p align="center">PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>[...] o presente Projeto Pedagógico do Curso (PPC) tem por base os princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e organicidade, seja em relação aos seus pressupostos teóricos e metodológicos, relacionando campos de conhecimento como os de Computação, Psicologia e Educação, bem como, aos procedimentos didáticos, recursos, atividades de prática e de estágio supervisionado como componente curricular para tornar efetivo o desafio da formação de profissionais de Educação em Computação (PPC/Computação, 2016, p.16).</p> <p>A formação de professores, críticos e autônomos, para uso de software de computadores nos contextos das organizações e da sociedade em geral é uma demanda urgente da sociedade contemporânea que necessita ser intensificada e ampliada (PPC/Computação, 2016, p.16).</p> <p>A metodologia e princípios pedagógicos de implementação do PPC buscam a integração interdisciplinar das áreas de Computação e Educação, na perspectiva de articulação da teoria-prática, da práxis do ensino e da aprendizagem colaborativa, da gestão pedagógica mediada pela computação e as tecnologias da informação e da comunicação para promover o desenvolvimento de competências e habilidades relacionais (PPC/Computação, 2016, p. 41).</p> <p>A formação de um professor pesquisador tem por base o desenvolvimento da sua autonomia para a aprendizagem e atualização permanente na perspectiva do “aprender a aprender”. Nesse sentido, as abordagens pedagógicas buscam promover a consciência do estudante sobre o seu protagonismo na sua formação (PPC/Computação, 2016, p. 53-4).</p>
<p align="center">PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>As disciplinas do curso buscam integrar as dimensões teórica e prática na formação docente desde o momento de ingresso no curso. Valoriza-se a dimensão social para potencializar as oportunidades de interação e integração entre os estudantes numa abordagem interdisciplinar de aprendizagem ativa na resolução de problemas de intervenção social educativa (PPC/Computação, 2016, p. 41).</p> <p>Dimensões de formação da proposta curricular:</p> <p>Básica Comum - Trata dos princípios básicos da Computação e da Matemática necessária para defini-los formalmente; os tópicos de Fundamentos de Programação, Sistemas de Computação e Teoria da Computação são abordados em profundidade; são introduzidos tópicos de Tecnologia da Computação, além das demais disciplinas previstas da Matemática.</p>

	<p>Tecnológico da Computação - Trata da aplicação dos princípios adquiridos na Formação Básica, para o desenvolvimento tecnológico da Computação. Desenvolve-se a aptidão para a criação de ferramentas computacionais e para a proposta de técnicas que tornem mais eficientes essas ferramentas.</p> <p>Pedagógico - Objetiva o conhecimento dos fundamentos de formação do educador para a compreensão do fenômeno educativo e de atuação profissional por meio de disciplinas, práticas e atividades de seminários, projetos, ou outras atividades formativas envolvendo os campos da computação, educação, psicologia, comunicação e informação, dentre outras, e assuntos referentes às questões étnico-raciais, ambientais e de direitos humanos.</p> <p>Geral - Amplia a formação universitária com disciplinas de outras áreas e de formação humanística, de metodologia científica, de filosofia, antropologia, sociologia, política, economia, administração, história, legislação, cultura, artes, entre outras, para aplicar e avaliar o impacto de sua atuação profissional na sociedade.</p> <p>Técnico-pedagógica - Objetiva o conhecimento de práticas de métodos e técnicas de ensino da área disciplinar, bem como atividades voltadas para a pesquisa por meio de laboratórios, oficinas, metodologias específicas, projetos em comunidades escolares e fora do ambiente escolar. Inclui atividades que envolvem acesso, uso e avaliação de tecnologias educacionais.</p> <p>Prática de Ensino - Objetiva o desenvolvimento do licenciando em espaços de prática docente e de efetivo exercício profissional incluindo o estágio supervisionado e atividades que contemplem práticas do magistério em instituições formais e não formais de ensino e em outros contextos educativos e de seminários, oficinas, cursos de extensão e atividades que envolvam comunidades externas à universidade (PPC/Computação, 2016, p. 35-6).</p>
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM</p>	<p>A metodologia e princípios pedagógicos de implementação do PPC buscam a integração interdisciplinar das áreas de Computação e Educação, na perspectiva de articulação da teoria-prática, da práxis do ensino e da aprendizagem colaborativa, da gestão pedagógica mediada pela computação e as tecnologias da informação e da comunicação para promover o desenvolvimento de competências e habilidades relacionais (PPC/Computação, 2016, p. 41).</p> <p>O uso intensivo de ambientes virtuais e computadores, para aulas teóricas e práticas, favorecem a sistematização de dados e a familiaridade do corpo acadêmico com o objeto de estudo, investigação e trabalho. Experimentos pedagógicos inovadores podem ser criados pelos estudantes em atividades diversas de apresentação, retenção, memorização, demonstração de uso, aprendizagem de conceitos e de aplicação, tornando as aulas dinâmicas, interativas, atrativas e geradoras de conhecimento (PPC/Computação, 2016, p. 53).</p> <p>Os estudantes podem contar e atuar como tutores e monitores, favorecendo e valorizando sua formação docente. Estudantes mais experientes colaboram com estudantes iniciantes e o uso efetivo de ensino a distância pode ser incentivado sem prejuízo da qualidade dos processos pedagógicos (PPC/Computação, 2016, p. 53).</p> <p>Recomenda-se a iniciação científica do estudante desde o ingresso no curso. Estimula-se em todas as disciplinas o acesso aos artigos científicos, o desenvolvimento de competência em língua inglesa e a produção e vivência em defesas escritas e orais inerentes às atividades de ensino e docência. A formação de um professor pesquisador tem por base o desenvolvimento da</p>

	<p>sua autonomia para a aprendizagem e atualização permanente na perspectiva do “aprender a aprender”. Nesse sentido, as abordagens pedagógicas buscam promover a consciência do estudante sobre o seu protagonismo na sua formação. Dessa forma, são incentivadas as atividades que envolvam discussão em grupos; valorização de investigação de problemas abertos; reflexão e debate de temas relevantes e estratégicos definidos pelo PPC; elaboração de textos e artigos científicos; seminários individuais e em grupo; e desenvolvimento de projetos</p> <p>[...] objetiva-se, durante o processo de formação da Licenciatura em Computação, o desenvolvimento do senso crítico e de investigação sobre a própria aprendizagem (autoavaliação). Busca-se a competência reflexiva sobre a aprendizagem e sobre o ensino, visando romper essa dicotomia e promover o aperfeiçoamento, a partir das vivências individuais e coletivas no contexto educacional em que se está inserido.</p> <p>(PPC/Computação, 2016, p. 53-4).</p>
<p>TRABALHO DOCENTE</p>	<p>-</p>
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>[...] deverá ser capaz de atuar na educação profissional e técnica, com competência e versatilidade para apropriação dos conteúdos específicos e atender com qualidade as diferentes demandas de ensino de computação, como também, atuar na organização e gestão de sistemas de informação em instituições de ensino e em contextos educacionais corporativos (PPC/Computação, 2016, p. 25).</p> <p>Identificar problemas que tenham solução algorítmica; II. Conhecer os limites da computação; III. Resolver problemas usando ambientes de programação; IV. Tomar decisões e inovar, com base no conhecimento do funcionamento e das características técnicas do hardware e da infraestrutura de software dos sistemas de computação, conscientes dos aspectos éticos, legais e dos impactos ambientais decorrentes; V. Compreender e explicar as dimensões quantitativas de um problema; VI. Gerir a sua própria aprendizagem e desenvolvimento, incluindo a gestão de tempo e competências organizacionais; VII. Preparar e apresentar seus trabalhos e problemas técnicos e suas soluções para audiências diversas, em formatos apropriados (oral e escrito); VIII. Avaliar criticamente projetos de sistemas de computação; IX. Adequar-se rapidamente às mudanças tecnológicas e aos novos ambientes de trabalho; X. Ler textos técnicos na língua inglesa; XI. Empreender e exercer liderança, coordenação e supervisão na sua área de atuação profissional; XII. Ser capaz de realizar trabalho cooperativo e entender os benefícios que este pode produzir (PPC/Computação, 2016, p. 27).</p>

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.5. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em História.

Em 1966, no período da ditadura militar, o Instituto de Ciências Humanas (IH) foi criado e oferece os cursos de graduação em história, filosofia e geografia, nas modalidades de bacharelado e licenciatura.

O curso de história, que começou em 1969, é reconhecido pelo Decreto Federal nº 71.346, de 9 de novembro de 1972, e já formou mais de 2.100 bacharéis e/ou licenciados em História. Em 1986, o departamento de História da UnB separou-se do antigo Departamento de Geografia e História e passou a integrar o Instituto de Humanidades (PPC de História, 2019,

p.05).

O PPC está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de história, conforme o Parecer CNE/CES 492/2001 e a Resolução CNE/CES nº 13 13 de março de 2002, e também segue as exigências legais da Resolução 2/2015.

O curso de graduação em história tem uma estrutura curricular que totaliza 215 créditos, equivalentes a 3.225 horas. O tempo mínimo para concluir o curso é de oito (8) semestres e o máximo é de dezesseis (16). Seus créditos são divididos do seguinte modo: conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, com 83 créditos (1.245 horas), são obrigatórios; os alunos podem escolher 64 créditos (960 horas) de disciplinas optativas, sendo que até 36 créditos podem ser de livre escolha; o Estágio Curricular – Supervisionado, com 27 créditos (405 horas), é obrigatório; as atividades acadêmico-científico-culturais, que somam 14 créditos (210 horas), fazem parte do curso; o trabalho de conclusão do curso resulta em 18 créditos (270 horas), é obrigatório (PPC de História, 2019).

Segundo o *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO), o conceito do curso de licenciatura em história:

Quadro 26. Curso de Licenciatura em História

CURSO	TURNO	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
História	D	Lic	DARCY	44369	4 (2014)	5 (2017)	3 (2017)	4 (2017)
História	N	Lic	DARCY	122214	-	5 (2017)	4 (2017)	4 (2017)

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

O curso de história alcançou a nota mais alta no Exame Nacional de Desempenho de estudantes (ENADE). Isso indica que os alunos formandos têm uma excelente qualidade de educação/formação oferecida pelo curso e pela Universidade superior brasileira. Além disso, destacamos o conceito do curso de história que obteve a nota 4.

A seguir, apresentamos a identificação das sete unidades estruturantes do curso de história. Os conteúdos selecionados são fundamentais para compreender a base teórica e metodológica do curso, refletindo as abordagens pedagógicas e filosóficas que orientam a formação dos estudantes.

Quadro 27. Curso de História

FUNÇÃO E OBJETIVOS	Formar profissionais comprometidos/as com um projeto educacional centrado na formação do/a cidadão/ã crítico/a e atuante tendo como ponto de partida o conhecimento histórico (PPC/História, 2019, p. 07).
---------------------------	--

	<p>Contribuir, com a prática acadêmica de um ensino integrado à pesquisa, para a formação de professores/as–pesquisadores/as aptos/as para ingressarem no campo do ensino (PPC/História, 2019, p. 07).</p> <p>O/A futuro/a professor/a será capacitado/a não apenas com competências e habilidades para o exercício didático, mas também para a pesquisa em História. Afinal, entende-se que a função do/a docente não se reduz à transmissão dos conhecimentos sistematizados, mas incluem mediação e criação, reflexão e reelaboração do saber junto aos/às seus/suas alunos/as. Ou seja, considera-se indispensável a dimensão produtora de conhecimento também no âmbito dos ensinos fundamental e médio (PPC/História, 2019, p. 13).</p> <p>[...] perfil que atenda às expectativas sociais, científicas e profissionais da área. Sintonizando/a, portanto, com as exigências contemporâneas de um mundo em constante e acelerada transformações, entres elas, a de criatividade, autonomia intelectual, espírito crítico, iniciativa, flexibilidade e conhecimento de tecnologias (PPC/História, 2019, p.13).</p>
<p>RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>O curso se baseia em princípios que promovem a observação e a reflexão da realidade, aprofundando a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a integralização das atividades acadêmicas e para a produção do conhecimento nas distintas áreas por meio da oferta de disciplina obrigatórias com conteúdos científicos-culturais e práticas entrelaçadas, formando um licenciado que reflete sobre sua prática docente através da pesquisa. Essa abordagem que mescla prática e teoria, promove o contínuo debate em sala de aula de questões fundamentais para a formação humanística almejada no licenciado em História, das quais destacam-se os direitos humanos, a educação ambiental e as questões étnico-raciais e gênero (PPC/História, 2019, p.17).</p>
<p>PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>A proposta pedagógica do curso de licenciatura em História diurno baseia-se nos princípios de interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, flexibilidade, diversidade, acessibilidade e sustentabilidade socioambiental, em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos, que informam o campo da história e de sua escrita, os objetos de estudo, os problemas, os recortes temáticos e as formas de abordagens, como também os de seu ensino, os procedimentos didáticos, as metodologias, os recursos e linguagem e as atividades laboratoriais (PPC/História, 2019, p. 08).</p>
<p>PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>[...] o campo de atuação do/a diplomado/a requer uma formação abrangente e diversificada que lhe garanta sólida bagagem e trânsito pelos domínios da história – conteúdos de história e repertório teórico-metodológico –, exigindo diálogo permanente entre ensino e pesquisa, entre outros campos disciplinares, bem como e particularmente com o educacional e o pedagógico (PPC/História, 2019, p.13).</p> <p>A formação específica em História, modalidade licenciatura, possibilitará a formação de profissionais na área de história, com o perfil de professor/a pesquisador/a, para atuar nos ensinos fundamental e médio e na EJA, sem excluir habilidades necessárias às do ofício: domínios de métodos para pesquisar, para trabalhar com variadas fontes documentais, com diferentes tipos de linguagem (textual, iconográfica, cartográfica, audiovisual, etc.) e para produzir conhecimento. O/A futuro/a professor/a será capacitado/a não apenas com competências e habilidades para o exercício didático, mas também para a pesquisa em História. Afinal, entende-se que a função do/a docente não se reduz à transmissão dos conhecimentos sistematizados, mas incluem mediação e criação, reflexão e reelaboração do saber junto aos/às seus/suas alunos/as. Ou seja, considera-se indispensável a dimensão produtora de conhecimento também no âmbito dos ensinos fundamental e médio</p>

	<p>(PPC/História, 2019, p.13-4).</p> <p>Os conhecimentos teóricos imbricados aos saberes práticos constroem no licenciado em História a habilidade comunicativa, a análise crítica e criativa, úteis para a reflexão independente ou para o trabalho colaborativo em equipe, em contextos pluriculturais e interculturais. (PPC/História, 2019, p.17).</p>
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>A proposta para o desenvolvimento das atividades nos diversos espaços formativos do curso enfatiza o emprego de metodologias diversificadas que possibilitem a interação entre estudantes e docentes, de modo a favorecer uma aproximação significativa com os objetos de estudo. Exposições dialogadas, seminários, aulas práticas, saídas de campo, visitas a escolas e participação em eventos configuram-se como metodologias apropriadas para atender aos objetivos do curso (PPC/História, 2019, p. 17).</p> <p>As aulas são movidas a partir de questionamentos contemporâneos sociais e humanos envolvendo os alunos desde o início, em processos de construção de conhecimentos a partir da vida real, ensejando assim biografias que, desde a raiz, estão comprometidas com o desenvolvimento da sociedade, da natureza e, simultaneamente, do próprio conhecimento científico, em respeito ao único direito absoluto do ser humano: a dignidade, como assim sonhou Darcy Ribeiro. Assim, “a excelência acadêmica deve ser considerada como constitutiva e constituinte da estreita relação entre formação profissional e práticas sociais” (PDI 2018-2022, 2018, p. 53) (PPC/História, 2019, p. 18).</p>
<p>TRABALHO DOCENTE</p>	<p>Didática Fundamental Ementa</p> <p>A relação entre a educação e sociedade. A relação entre as ciências da educação, pedagogia e didática – saberes docentes. A evolução histórica da didática e tendências atuais – diversidade de sujeito-tempo-espaço. Pesquisa em didática e auto-formação. A organização do trabalho pedagógico: currículo, planejamento e avaliação, na escola e em outros ambientes de aprendizagem mediados ou não pelas tecnologias de informação e comunicação.</p> <p>Objetivo Geral: Compreender a didática fundamental como uma disciplina essencial à formação docente no sentido de perceber e fazer uso dos mediadores necessários à organização do ensino e da aprendizagem no âmbito do desenvolvimento didático-pedagógico visando a formação de uma postura crítico-reflexiva e autônoma.</p> <p>Unidade i - noções introdutórias: - Os fundamentos do trabalho docente. - A relação educação, sociedade e trabalho docente; - Professor: identidade e formação profissional; - O sentido da didática para o trabalho docente; - As tendências pedagógicas e o pensamento didático; - Saberes e competências do professor (PPC de História, 2019, matrícula <i>web/disciplina</i> 1/2).</p>
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstrar domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino/aprendizagem no ensino fundamental, médio e superior para que ao sair o professor/pesquisador em História esteja apto para atuar nas mais diversas instituições de ensino; 2. Adquirir e desenvolver, em contato com a realidade de ensino, métodos e técnicas pedagógicos que permitam a construção do conhecimento em diferentes espaços de aprendizagem, com especial foco na sala de aula, promovendo uma educação sociointeracionista

	que prima pela inclusão social, ao invés da simples repetição e reprodução acrítica dos conteúdos (PPC/História, 2019, p. 15).
--	--

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.6. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Em 1962, ano de fundação da Universidade de Brasília, também foi criado o Instituto de Ciências Biológicas (ICB) por um grupo de renomados geneticistas. O ICB, no período da ditadura militar (1963-1968), sofreu com o sistema repressivo. O corpo docente foi diretamente afetado, professores foram demitidos, outros pediram demissão de seu cargo. Todavia, na década de 1970, o ICB era estruturado por quatro departamentos e professores da área da biologia foram atraídos para UnB, onde expandiu suas atividades didáticas e acadêmicas.

O primeiro departamento era o de Psicologia, mas no final da década de 1980, tornou-se Instituto de Psicologia. Havia uma forte conexão desse departamento com o campo das biológicas por meio do grupo de psicologia experimental, que tinha como líder o professor João C. Todorov, que mais tarde tornou-se vice-reitor da UnB.

Em 1974 e 1975, o Conselho Federal de Educação publicou as Resoluções nº 30/74 e nº 37/75, que alteraram os cursos de Licenciatura, a começar pelo nome. Dessa forma, as Licenciaturas em Ciências Físicas e Biológicas e em Matemática se uniram em uma só Licenciatura em Ciências, com habilitação específica para o Ensino Fundamental e Médio. Naquela época, já se percebia a carência de professores para a Educação Básica no Distrito Federal e nas regiões próximas, mas eram formuladas estratégias em busca do atendimento à demanda crescente nos setores público e privado. A UnB, atenta a essas necessidades, criou em 1993 o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no período noturno, com o objetivo de ampliar as chances de acesso aos mesmos semestres (PPC/Ciências Biológicas, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas amparam-se no Parecer CNE/CES 1.301/2001 e na Resolução CNE/CES nº 7/2002, onde encontramos as características essenciais para o devido curso, em conformidade com a Resolução CNE/CP 2/2015: total de horas do curso – 3.330 horas; total de créditos do curso – 222 créditos; disciplinas obrigatórias – estágio supervisionado (28 créditos – 420 horas; Trabalho de Conclusão do Curso (10 créditos – 150 horas). Totaliza-se em 156 créditos – 2.340 horas; Disciplinas optativas (25 créditos – 780 horas); Módulo livre até 24 créditos – 360 horas; atividades complementares até 14 créditos – 210 horas; máxima de permanência no curso – 14 semestres; mínimo de permanência no curso – 8 semestres (PPC/Ciências Biológicas, 2019).

Segue o conceito do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de acordo com o *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO):

Quadro 28. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

CURSO	TURNO	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Ciências Biológicas	D	Lic	DARCY	44382	4 (2014)	5 (2017)	3 (2017)	4 (2017)
Ciências Biológicas	N	Lic	DARCY	160	-	4 (2017)	3 (2017)	3 (2017)

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

O conceito do curso foi avaliado com a nota 4, indicando um padrão elevado de qualidade e excelência. Adicionalmente, a nota 5 obtida no ENADE corrobora essa avaliação, ressaltando ainda mais o destaque do curso em termos de desempenho acadêmico e qualidade educacional. A seguir, apresentamos os conteúdos que compõem as unidades estruturantes do curso, essenciais para a análise da concepção epistemológica.

Quadro 29. Curso de Ciências Biológicas

FUNÇÃO E OBJETIVOS	<p>Formar professores qualificados para atuar nas diversas áreas das Ciências Biológicas, apresentando-se comprometidos com aspectos éticos a serem exercidos na construção de uma sociedade mais desenvolvida, justa e igualitária. Assim, os licenciados desse curso deverão apresentar competência quanto aos conhecimentos da área biológica, capacidade de atualização contínua e utilização dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem, propiciando aos seus alunos uma ação transformadora em sua realidade local, regional e nacional (PPC/Ciências Biológicas, 2019, p. 18).</p> <p>O licenciado em Ciências Biológicas formado na UnB deve prioritariamente, pautar sua ação na busca de melhoria das condições de a preservação do meio em que se insere (PPC/Ciências Biológicas, 2019, p. 18).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar professores para a educação básica, com possibilidade de atuação em todos os seus níveis; • Formar profissionais com capacidade de compreensão e interpretação crítica dos conhecimentos adquiridos nas diversas áreas das Ciências Biológicas, observando os aspectos de inter e multidisciplinaridade dos mesmos; • Capacitar os graduandos para atuação tanto em atividades de ensino como pesquisa; • Capacitar os alunos do Curso para elaboração e execução de projetos; • Contribuir para o fortalecimento das relações entre ciência, tecnologia e sociedade; • Propiciar o desenvolvimento de capacidade investigativa dos principais problemas da sociedade em que se insere o educando, estimulando sua atitude crítica em relação aos conhecimentos adquiridos com vistas à utilização dos mesmos na proposição de soluções das questões levantadas; • Desenvolver ações e estratégias para a preservação da vida e biodiversidade, buscando o desenvolvimento com sustentabilidade; • Preparar os graduandos para a atuação em diferentes áreas do mercado de trabalho, incluindo atividades de gestão educacional e de políticas públicas (PPC/Ciências Biológicas, 2019, p. 17-8).
---------------------------	--

	<p>o egresso desse Curso deve ser generalista, crítico, ético, solidário, apresentar adequada fundamentação teórica sobre a diversidade dos seres vivos e suas relações entre si e o meio ambiente, ser comprometido com os resultados de sua atuação, buscando a multi e interdisciplinaridade dos conteúdos. Associado a isso, deve realizar suas atividades com capacidade inovadora e buscando a implementação de ações estratégicas que propiciem o aperfeiçoamento em sua área de atuação. Como educador, deve reunir conhecimentos sobre a prática pedagógica, incluindo a dimensão cultural, política, social e econômica da educação (PPC/Ciências Biológicas, 2019, p. 20).</p>
<p>RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (PPC/Ciências Biológicas, 2019, p. 19).</p> <p>[...] os licenciados em Ciências Biológicas da UnB devem, além da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos específicos, mobilizá-los, revertendo-os para uma ação crítica e transformadora do meio em que atuam (PPC/Ciências Biológicas, 2019, p. 19).</p>
<p>PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;</p> <p>II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;</p> <p>III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;</p> <p>IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;</p> <p>V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;</p> <p>VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;</p> <p>VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;</p> <p>IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;</p> <p>X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;</p> <p>XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (PPC/Ciências Biológicas, 2019, p. 18-19).</p> <p>O licenciado em Ciências Biológicas deve apresentar, além do domínio dos</p>

	<p>conteúdos específicos da área, sua capacidade de integrá-los com o da área didático-pedagógica, o que é essencial a sua prática como educador. Ainda, deve ter sua formação como cidadão balizado em princípios éticos e humanísticos. As características essenciais dos egressos dos Cursos de Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado- podem ser elencadas com base em Pareceres e Resoluções que contém as diretrizes desses cursos, em especial os Pareceres CNE/CES 1.301/2001 e Resolução CNE/CES nº 7/2002. De acordo com as tais diretrizes, acredita-se que o licenciado em Ciências Biológicas deve acumular competências estabelecidas na formação de bacharéis e as de educadores. Desse modo, o egresso desse Curso deve ser generalista, crítico, ético, solidário, apresentar adequada fundamentação teórica sobre a diversidade dos seres vivos e suas relações entre si e o meio ambiente, ser comprometido com os resultados de sua atuação, buscando a multi e interdisciplinaridade dos conteúdos. Associado a isso, deve realizar suas atividades com capacidade inovadora e buscando a implementação de ações estratégicas que propiciem o aperfeiçoamento em sua área de atuação. Como educador, deve reunir conhecimentos sobre a prática pedagógica, incluindo a dimensão cultural, política, social e econômica da educação (PPC/Ciências Biológicas, 2019, p. 20).</p>
<p>PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>[...] na organização curricular do curso de licenciatura, deve ser observada coerência entre conhecimentos teóricos e práticos administrados no ambiente acadêmico e aqueles a serem vivenciados na provável realidade do ensino público em que atuarão os futuros professores. Uma postura investigativa deve ser considerada, valorizada e estimulada na formação dos licenciados, uma vez que a mesma propiciará a identificação de importantes demandas no contexto educacional e social como um todo, além de estratégias para, supri-las.</p> <p>O licenciado em Ciências Biológicas deve apresentar, além do domínio dos conteúdos específicos da área, sua capacidade de integrá-los com o da área didático-pedagógica, o que é essencial a sua prática como educador (PPC/Ciências Biológicas, 2019, p. 19-20).</p> <p>O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas permite uma direta associação entre as disciplinas básicas de natureza científico e cultural, que solidificam a base da formação multidisciplinar, com as disciplinas de formação do educador, que se constituem a base do desenvolvimento de um professor, além disso, uma formação multidisciplinar, sobretudo focada em práticas pedagógicas e estágios em docência que tentem romper a dissociação entre a formação teórica e as exigências da realidade prática (PPC/Ciências Biológicas, 2019, p. 22).</p>
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>O rendimento acadêmico do discente pode ser avaliado de várias formas, sendo que as principais estratégias são avaliações (escritas ou práticas), trabalhos individuais e/ou em grupo, com ou sem apresentação oral, participação em discussões, apresentações de painéis, realização de questionários e apresentação de seminários, participação em aula. Outras estratégias podem ser inseridas pelo professor responsável pela disciplina (PPC/Ciências Biológicas, 2019, p. 40).</p>
<p>TRABALHO DOCENTE</p>	<p>-</p>
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>Sua prática profissional deve pautar-se nos princípios de cidadania, ética, respeito à vida e dignidade, valorizando aspectos de diversidade étnica, cultural e biológica (PPC/Ciências Biológicas, 2019, p.20).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pauta-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência; • Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento; • Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental; • Utilizar o conhecimento sobre organização, gestão e financiamento da pesquisa e sobre a legislação e políticas públicas referentes à área; • Entender o processo histórico de produção do conhecimento das ciências biológicas referente a conceitos/princípios/teorias; • Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade; • Aplicar a metodologia científica para o planejamento, gerenciamento e execução de processos e técnicas visando o desenvolvimento de projetos, perícias, consultorias, emissão de laudos, pareceres etc. em diferentes contextos; • Utilizar os conhecimentos das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sócio-político e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente; • Desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação; • Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade; • Atuar multi- e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado à contínua mudança do mundo produtivo; • Avaliar o impacto potencial conhecimentos/tecnologias/serviços e ou real de novos produtos resultantes da atividade profissional, considerando, os aspectos éticos, sociais e epistemológicos; • Comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções corporativas inerentes ao exercício profissional (PPC/Ciências Biológicas, 2019, p.21/2).
--	---

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.7. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua.

Em 1962, ano da criação da Universidade de Brasília, concomitantemente a esse marco, foi fundado o Instituto de Letras (IL), onde é ofertado o curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – português como Segunda Língua (LSB-PSL).

A proposta para criar um curso de graduação em licenciatura Línguas de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua (LSB-PSL), surgiu na UnB depois que a reitoria consultou o colegiado do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) e respondeu ao ofício nº 05/2012 - GAB/SESu/MEC, de 14 de junho de 2012. Esse ofício pedia ao Reitor que se manifestasse sobre o interesse em oferecer um curso de graduação em

licenciatura letras Libras/Língua Portuguesa, tendo como base o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites. O ofício curricular conjunto nº2/2012 - SESu/SECADI/MEC, de 17 de julho de 2012, chamou o reitor da UnB para uma reunião, porque ele tinha concordado em criar o curso na UnB. As professoras Enilde Faulstich, que coordenou por 4 anos o curso à distância Letras-Libras, onde a UnB foi polo de ensino da UFSC, e Rozana Naves, que era chefe do LIP, representaram o reitor na reunião. Assim, o curso foi aprovado e criado em 2014. (PPC/Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018).

Apresentamos algumas características do curso em licenciatura em Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua de acordo com a Resolução CNE/CES 18, de 13/03/2002, referente as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Letras em consonância com a Resolução CNE/CES Nº 2 de 1º de julho de 2015: limite mínimo de permanência no curso – 8 semestres; limite máximo de permanência no curso – 16 semestres; carga horária total – 3.210 horas; total de créditos do curso – 214 créditos; créditos/carga horária de disciplinas obrigatórias – 150 créditos/2.250 horas (incluídos os estágios supervisionados e o TCC) ; créditos/ carga horária de disciplinas optativas e de módulo livre – 50 créditos/750 horas (sendo no máximo 24 créditos de módulo livre); créditos/carga de estágio supervisionado – 28 créditos/420 horas; créditos/carga horária de Trabalho de Conclusão do Curso – 8 créditos/120 horas (PPC/ curso de licenciatura em Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018).

O curso de graduação em Letras Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua (LSB/PSL) ainda não tem o seu conceito definido, porque a primeira turma desse curso formou-se apenas no segundo semestre de 2018.

Quadro 30. Curso de Licenciatura em Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua

CURSO	TURNOS	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua	N	Lic	DARCY	1349598	-	-	-	-

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

Identificamos os elementos das unidades estruturantes que integram a concepção

epistemológica do curso:

Quadro 31. Curso de Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua

<p>FUNÇÃO E OBJETIVOS</p>	<p>[...] formar professores de Língua de Sinais Brasileira e Português como Segunda Língua na modalidade escrita, qualificados para atuar em diversas instituições de ensino público e privado (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 14).</p> <p>O curso pretende dotar os licenciados de múltiplas competências e habilidades específicas, durante a formação acadêmica, tendo em vista a inserção no mercado de trabalho, com ênfase em escolas bilíngues, em que a Língua de Sinais Brasileira, língua da minoria surda, assim considerada, no Brasil, sob o ponto de vista numérico, conviva com o português, língua oficial do Estado brasileiro (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 15).</p> <p>[...] alargaram-se os objetivos para dimensionar da forma melhor o saber – fazer na educação especial: a) Integrar conteúdos de disciplinas de fundamentação teórica e prática já no início do curso; b) Desenvolver uma estrutura curricular que conduza o estudante para escolha de disciplinas e atividades acadêmicas bilíngues, ou para a escolha de tendências vocacionais, e vista da Língua de Sinais Brasileira – L1 ou do como Português como segunda Língua -L2 dos surdos, para o desempenho profissional consistente; c) Proporcionar conhecimentos atualizados que motivem a busca da pós-graduação; d) Formar professores comprometidos com a ética profissional, com responsabilidade social e com conhecimento das capacidades dos indivíduos surdos nos diferentes níveis de escolarização (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 15).</p>
<p>RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>[...] aliar a teoria e prática dos conteúdos e permitir a sequência e a complementariedade das disciplinas, sem comprometer a flexibilidade e a interdisciplinaridade para o estudante integralizar o currículo do curso (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 18).</p> <p>O currículo proposto permite várias formas de realização da interdisciplinaridade e de integração entre teoria e prática, o elenco de disciplinas contempla disciplinas de Laboratórios em que a responsabilidade pedagógica tem por base a aprendizagem com estimulação à resolução de problemas por meio de oficinas desenvolvidas com estudantes de turmas mais novas. A proposição dessas atividades é favorecer um ambiente de integração entre teoria e prática, além de estimular o desenvolvimento das habilidades de linguagem das competências linguísticas, requeridas a um futuro profissional da área de letras. (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 20).</p>
<p>PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>A percepção filosófica-epistemológica de educação especializada permeia toda a criação da Licenciatura LSB-PSL, em vista de que a formação de docentes, que atuarão em campo específico do saber, disseminará conhecimentos que exigem metodologias apropriadas para os fins de organização da teoria e da prática de ensino escolar no nível básico (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 20).</p> <p>A criação, implementação e fixação da licenciatura bilíngue em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua (LSB – PSL) está,</p>

	<p>essencialmente, em conformidade com o PPPI -UnB, que declara que: “O ensino de graduação constitui a base da formação superior para a construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, em que sobressaem o pensamento crítico e a cidadania ativa, a valorização dos direitos humanos e o respeito à democracia. Esse princípio é complementado pela afirmativa de que as licenciaturas devem primar pelo desenvolvimento das competências e das habilidades relativas às diversas áreas do conhecimento, tratadas de maneira interdisciplinar e em perspectiva de educação científica em que o ensino se alie constante e consistentemente à pesquisa, em resposta às demandas da sociedade, principalmente, com visão prospectiva dessas demandas” (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 10).</p>
<p>PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos das áreas de Língua de Sinais e de Português como L2, na modalidade escrita. Essa formação possibilita atuação desejada no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas de aula com estudantes surdos, na acessibilidade entre instituições e consolida o ensino e a aprendizagem de estudantes da educação especial (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 17/8).</p> <p>Componente curricular: Núcleo de conhecimentos fundamentais – área (Língua de Sinais Brasileira; Português escrito; Linguística; Político-pedagógica).</p> <p>Componente curricular: Núcleo de conhecimentos específicos – área (Fundamentação pedagógica; Práticas de Laboratório; Estágio supervisionado) (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 24).</p> <p>A formação tem o núcleo curricular no LIP, com integração com outros dois departamentos que compõem o Instituto de Letras, e disciplinas complementares da Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia, sem abandonar disciplinas de outros cursos, que sugerem com desempenho de atividades com estudantes especiais e despertam o interesse do estudante (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 15).</p>
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>A metodologia do curso, criado e implementado no IL/UnB, segue os procedimentos que é exigido para uma formação inclusiva, com atendimento educacional especializado, mediante a atuação de profissionais concursados que detêm conhecimentos específicos no ensino da Língua de Sinais Brasileira, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, e na interpretação reversa de L1-L2 e L2-L1 (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 15).</p> <p>[...] o curso oferece condições para a participação em atividades que deem melhores condições de vida autônoma, de comunicação alternativa no bilinguismo LSB-PSL, de participação em atividades, como conferências, curso de curta duração, visita a feiras acadêmicas, entre outros. O enriquecimento curricular se dá, também, na dinâmica das aulas, por meio da adequação e da produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos óticos e não óticos, da tecnologia assistiva, com gravações e filmagens de trabalhos bilíngues, de exercícios por meio da plataforma Moodle, e de outros eventos que dizem respeito à vida escolar cotidiana, no espaço físico universitário (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 16).</p>

	<p>O desenvolvimento do conteúdo da maioria das disciplinas é realizado através de aulas expositivas e aulas de exercícios com a utilização de exemplos e de situações práticas que contextualizam o assunto abordado (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 17).</p> <p>Ao longo dos semestres diferentes problemas são apresentados aos estudantes para que individualmente ou em pequenos grupos aprendam a formular questionamentos, a procurar respostas de forma autônoma e propor soluções, caso não consigam, deverão buscar novos conteúdos que precisam estudar para resolvê-los. O curso prevê que a motivação dos estudantes é o caminho para iniciativas, independência, senso crítico e tomada de decisões, ainda na formação universitária (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 17).</p>
TRABALHO DOCENTE	-
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	<p>O curso pretende dotar os licenciados de múltiplas competências e habilidades específicas, durante a formação acadêmica, tendo em vista a inserção no mercado de trabalho, com ênfase em escolas bilíngues, em que a Língua de Sinais Brasileira, língua da minoria surda, assim considerada, no Brasil sob o ponto de vista numérico, conviva com o português, língua oficial do Estado brasileiro (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 15).</p> <p>os objetivos para dimensionar da forma melhor o saber – fazer na educação especial: a) Integrar conteúdos de disciplinas de fundamentação teórica e prática já no início do curso; b) Desenvolver uma estrutura curricular que conduza o estudante para escolha de disciplinas e atividades acadêmicas bilíngues, ou para a escolha de tendências vocacionais, e vista da Língua de Sinais Brasileira – L1 ou do como Português como segunda Língua -L2 dos surdos, para o desempenho profissional consistente; c) Proporcionar conhecimentos atualizados que motivem a busca da pós-graduação; d) Formar professores comprometidos com a ética profissional, com responsabilidade social e com conhecimento das capacidades dos indivíduos surdos nos diferentes níveis de escolarização (PPC/ Letras – Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, 2018, p. 15).</p>

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.8. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Sociais.

Desde 1962, marco da fundação da UnB, as Ciências Sociais integram-se a sua criação, que inicialmente faziam parte do Instituto de Ciências Humanas, sob a direção do antropólogo Eduardo Galvão³⁶. O Curso de Ciências Sociais foi formalizado em 1967, mais de 40 anos atrás, junto com o seu Departamento. A partir de 1970, o centro das Ciências Sociais na UnB ficou no mezanino central, oeste, do Instituto Central de Ciências (ICC).

Em 1983 e 1986, a Sociologia e a Antropologia se tornaram departamentos separados

³⁶Eduardo Enéas Gustavo Galvão (1921 – 1976) fez Geografia e História na Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette, que originou a Faculdade de Filosofia da Universidade do Estado da Guanabara - hoje Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em 1952, ele foi o primeiro antropólogo do Brasil a conseguir o PhD pela Universidade de Columbia.

dentro do Instituto de Ciências Humanas. Em 1996, foi criado o Instituto de Ciências Sociais, formado pelo Departamento de Antropologia, pelo Departamento de Sociologia (SOL) e pelo Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC), que em 2017 virou o Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA).

Na ocasião citada anteriormente, houve uma divisão física, ficando a Antropologia e Sociologia no ICC, o CEPPAC e a Direção do Instituto de Ciências Sociais (ICS) no edifício Multiuso II. No contexto atual, o ICS tem um edifício próprio onde se encontra os Departamentos de Sociologia e Antropologia, como também a direção do ICS. (PPC/ Ciências Sociais, 2019).

O curso de Ciências Sociais está apoiado pelo Parecer CNE/CES Nº 492/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. Está em conformidade com a Resolução CNE/CP 2 de 1º de julho de 2015.

Dentre as informações sobre o curso, de acordo com os regulamentos citados acima, vale destacar: carga horária – 3.225 horas, o que corresponde a 217 créditos; disciplinas obrigatórias – 2.325 horas que representam 155 créditos; prática como componente curricular – 420 horas (28 créditos); estágio – 405 horas (27 créditos); disciplinas optativas – 720 horas (48 créditos); módulo livre – 360 horas (24 créditos); atividades complementares – 210 horas (14 créditos); TCC – 240 horas (16 créditos); mínimo de permanência – 08 semestres; máximo de permanência – 16 semestres (PPC/ Ciências Sociais, 2019).

Segue o conceito do curso de licenciatura em Ciências Sociais de acordo com o *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO):

Quadro 32. Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

CURSO	TURNO	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Ciências Sociais	N	Lic	DARCY	44418	5 (2014)	4 (2017)	4 (2017)	3 (2017)

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

Constatamos que o curso tem o conceito mais alto em relação aos demais indicadores, ou seja, a nota 5, o que pressupõe a qualidade do trabalho pedagógico, do perfil do corpo docente e da estrutura física, bem como a nota 4 no ENADE que corrobora com essa avaliação, destacando ainda mais os termos de desempenho acadêmico e qualidade educacional.

Identificamos os conteúdos das unidades estruturantes que integram a concepção epistemológica do curso:

Quadro 33. Curso de Ciências Sociais

<p>FUNÇÃO E OBJETIVOS</p>	<p>formar professores capazes de compreender criticamente o mundo que os cerca, problematizar as diferentes formas de produção e reprodução de desigualdade sociais e, em sua prática pedagógica, instilar esse mesmo senso crítico na e no estudante (PPC/Ciências sociais, 2019, p.31).</p> <p>São objetivos específicos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais:</p> <ol style="list-style-type: none"> Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino médio; Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a construção do conhecimento para as diferentes modalidades de ensino; Domínio de conhecimentos normativos (orientações curriculares), didáticos, teóricos e metodológicos em ciências sociais e institucionais (a escola, as políticas públicas de educação) para constituir saberes docentes adequados para atuação do licenciado em contextos escolares diversos e adversos (como exemplos: Educação de Jovens e Adultos, escolas prisionais, entre outros) (PPC/Ciências sociais, 2019, p.32). <p>4 (nota de rodapé do PPC) Entende-se por saberes docentes um conjunto de conhecimentos manejados pelo professor, em duas dimensões: cognitiva e social, ou seja, esses saberes devem orientar o docente na sua prática em contextos de ensino e aprendizagem de forma tanto a permitir que esse lide com conhecimentos acadêmicos como também com aqueles interacionais, concernente ao aspecto social da relação professor-alunato. (BORGES, 2001). Parece-nos importante também pensar os saberes docentes a partir de uma abordagem curricular que contemple os conhecimentos ligados ao ensino e como estes repercutem na ação docente, e como os professores operam com esses saberes no contexto da sala de aula. O saber docente, neste sentido, é também curricular, que seria o conteúdo que ele ministra em classe (PPC/Ciências sociais, 2019, p.32).</p>
<p>RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>Monitoria: Atividade de relevância na formação do aluno, que é compreendida como instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através de experiências pedagógicas que visam fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos. Tem como finalidade promover a cooperação mútua entre estudantes e professores e a vivência com o professor e com as suas atividades técnico-didáticas (PPC/Ciências sociais, 2019, p.29).</p> <p>O currículo está estruturado de tal maneira para que a relação entre teoria e prática se estabeleça de maneira constante e cada vez mais aprofundada. Os primeiros quatro semestres enfatizam o ciclo comum a todas habilitações do ICS, garantindo uma apropriação pelo licenciando dos diversos temas e abordagens das ciências sociais. A partir do 3º semestre as disciplinas voltadas ao campo educacional se iniciam e já no quinto semestre o aluno se vê frequentando o ambiente escolar enquanto estagiário. Essa interação com a Escola ou outros espaços de ensino, podem se estender até o final do percurso do aluno (PPC/Ciências sociais, 2019, p.58).</p>
<p>PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>[...] princípios pedagógicos que estarão presentes na metodologia: a) Integração entre os diferentes componentes curriculares; b) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; c) flexibilidade curricular; d) aproximação progressiva à práxis profissional; e) participação em projetos de iniciação à docência; f) diversificação dos cenários de ensino-aprendizagem; g) processo de avaliação com ênfase formativa (PPC/Ciências sociais, 2019, p. 55).</p>

	<p>O currículo deve constituir-se em um processo de ampliação e de desenvolvimento humano, encaminhando formandos e formadores para o exercício de uma identidade crítica e transformadora, calcada nas ideias de liberdade e de autonomia. Dessa forma, compreende-se o currículo como um terreno da práxis formativa, da transmissão cultural e das instituições educativas e que deve ser reexaminado constantemente (PPC/Ciências sociais, 2019, p. 55).</p> <p>o Departamento de Sociologia-UnB assume a necessidade de implementar um currículo que propicie a construção de práticas educacionais capazes de contemplar, em consonância com o rigor científico e com a formação humana integral, as dimensões linguísticas, artísticas, culturais, sociais e políticas nos processos formativos (PPC/Ciências sociais, 2019, p. 55).</p> <p>Os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política, Sociologia, (PARECER CNE/CES 492/2001), são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social. • Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística. • Partir da ideia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular. • Estimular a produção de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades de formação, a tutoria e os projetos de extensão. • Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso. <p>Foi nesse sentido que se pensou em um tronco comum que abre a possibilidade de diferentes trajetórias e habilitações. Tal tronco comum, associado às disciplinas de pesquisa (de métodos, técnicas de pesquisa e TCC, por exemplo) e de prática (disciplinas específicas da licenciatura), capacitam o futuro professor do Ensino Médio a transformar o espaço da sala de aula em um ambiente de produção de conhecimento em ensino de sociologia. Parte-se do princípio de que apenas um professor reflexivo, que tome a sua atuação profissional enquanto objeto de pesquisa constante, estará, de fato, ensinando aos alunos a pensarem sociologicamente (PPC/Ciências sociais, 2019, p. 57).</p>
<p>PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>A Licenciatura Plena em Ciências Sociais, obedecendo à regulamentação das licenciaturas no Brasil, expressa na Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho 2015, exige uma carga horária total mínima de 3.255 (três mil e duzentas horas), devendo ter duração mínima de 8 (oito) semestres e máxima de 16 (dezesesseis) semestres, distribuídas ao longo do processo formativo em 420 (quatrocentas e vinte) horas de Prática como Componente Curricular; 405 (quatrocentas e cinco) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica; bem como, ainda, 210 (duzentas e dez) horas de atividades complementares de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (PPC/Ciências sociais, 2019, p. 34).</p> <p>Tronco comum</p> <p>Na nova estrutura curricular de todas as Habilitações do Curso de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais (Licenciatura em Ciências Sociais, Bacharelado em Sociologia, Bacharelado em Antropologia, Bacharelado em Ciências Sociais-Estudos Latino-Americanos), todos os/as estudantes ingressarão na UnB por uma mesma entrada em Ciências Sociais. Nos três</p>

	<p>primeiros semestres, o(a) aluno(a) estará automaticamente matriculado na opção 3115-Bacharelado em Ciências Sociais-Estudos Latinoamericanos. A escolha por parte do estudante entre cada um dos três bacharelados (Sociologia, Antropologia e Ciências Sociais–Estudos Latino-Americanos) ou da Licenciatura Plena em Ciências Sociais ocorrerá o mais tardar até o final do terceiro semestre. A partir da opção, já no quarto semestre, o/a estudante iniciará o currículo de um dos Bacharelados ou da Licenciatura, sendo que este abarca disciplinas obrigatórias e optativas. Do primeiro ao terceiro semestre, os(as) estudantes cumprirão disciplinas do Tronco Comum, oferecidas pelos departamentos de Sociologia, Antropologia (DAN) e Estudos Latino-Americanos (ELA), que compõem o ICS, além daquelas oferecidas pelos departamentos de Ciência Política, Filosofia e História (PPC/Ciências sociais, 2019, p. 34).</p> <p>A adoção da noção de docência ampliada possibilita ao curso de licenciatura em ciências sociais a formação do professor e do pesquisador. A confluência destas duas atividades no processo formativo pode contribuir para a definição da identidade do curso e sinalizar o caminho da profissionalização (PPC/Ciências sociais, 2019, p. 56).</p>
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>A proposta para o desenvolvimento das atividades nos diversos espaços formativos do curso enfatiza o emprego de metodologias diversificadas que possibilitem a interação entre estudantes e entre estudantes e docentes, de modo a favorecer uma aproximação significativa com os objetos de estudo. Exposições dialogadas, seminários, aulas práticas, saídas de campo, visitas a escolas e participação em eventos configuram-se como metodologias apropriadas para atender aos objetivos do curso (PPC/Ciências sociais, 2019, p. 55).</p>
<p>TRABALHO DOCENTE</p>	<p>Trabalho e Sociedade</p> <p>Aborda as relações entre trabalho e sociedade, sistema produtivo, sistema social e político. Estuda as mudanças ocorridas nas relações sociais de produção e nas relações de trabalho, decorrentes da capitalização da economia. Pesquisa temas que tratam das migrações, transformações estruturais e setoriais da força de trabalho. Desenvolve estudos sobre o movimento sindical; economia solidária; cooperativismo; subjetividade no mundo do trabalho; cooperação internacional; mercados de integrações, trabalho e condição feminina; relação entre trabalho, cultura e afeto nas práticas de trabalhadores e trabalhadoras (PPC/Ciências sociais, 2019, p. 19).</p>
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>Apto para ser professor (a) de ensino médio, o perfil do egresso Licenciado Pleno em Ciências Sociais cotejará em mútua referência os Fundamentos epistemológicos, Fundamentos teóricos dos fenômenos e processos sociais; Fundamentos filosóficos, Fundamentos históricos, Fundamentos antropológicos; Fundamentos econômicos, Fundamentos técnico-discursivos, Fundamentos teórico-metodológicos em Sociologia, Fundamentos de Cidadania e Direitos Humanos; Fundamentos a Práticas Profissionais dos Licenciandos.</p> <p>a) Prover o aluno de fundamentos epistemológicos na área específica de Sociologia e das Ciências Sociais, mas igualmente abrangendo de áreas afins nas Humanidades; b) Dotar o(a) estudante de amplo leque de conhecimentos acerca vertentes teóricas, modelos analíticos, estratégias de aproximação e, também, de tratamento analítico e interpretativo dos fatos sociais; c) Dotar o(a) de competências didáticos-pedagógicas para o ensino de sociologia nas escolas de nível médio; d) Pautar a atuação observando os ditames éticos e as resoluções legais sobre a profissão de sociólogo, como também atentando aos princípios dos Direitos Humanos e da legislação pertinente; e) Dotar o (a) estudante de recursos didático-pedagógicos que lhes habilitem a desenvolver mediações pedagógicas, isto é, facultando-lhes a capacidade de construir conteúdos e práticas apropriadas à cada modalidade de ensino. f) Ser capaz</p>

	<p>de relacionar os conteúdos básicos relacionados às Ciências Sociais com os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; bem como com fatos significativos da vida pessoal e social dos alunos; g) Escolher, utilizar e gerar métodos em coerência com o enfoque teórico adotado e o problema em questão; h) Conhecer e fazer uso de técnicas qualitativas e quantitativas de observação sistemática do comportamento em diferentes contextos socio-humanos; i) Atuar como pesquisador em diversos contextos escolares de modo a produzir conhecimento científico e aplicado em Sociologia; j) Fundamentar o exercício profissional no conhecimento científico, quando se propor a identificar, diagnosticar e intervir nos fenômenos sociais, seja com postura investigativa e/ou crítica e ética; k) Avaliar criticamente as práticas sociológicas e suas repercussões na sociedade; l) Integrar conhecimentos de outros campos do saber na compreensão de processos sociológicos; m) Avaliar práticas e contextos de atuação profissional em função dos desafios contemporâneos (PPC/Ciências sociais, 2019, p. 32-33).</p>
--	---

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.9. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Filosofia.

A Universidade de Brasília foi fundada em 1961 e iniciou suas atividades em 1962. Naquele ano, foi criado o Departamento de Filosofia e História, formado por alguns filósofos e mais historiadores. Dez anos depois, a Universidade suspendeu o ingresso de novos alunos para Filosofia, o que resultou no encerramento da graduação na área.

Por volta de 1974, os geógrafos juntaram-se à mesma sub-unidade, que passou a se chamar Departamento de Geografia e História, onde havia apenas dois filósofos responsáveis pela disciplina Introdução à filosofia e outras poucas. Entre 1962 e 1975, aconteceram quatro edições da Semana de Filosofia na Universidade de Brasília (PPC/Filosofia, 2019). A disciplina Iniciação à metodologia científica, que tinha dez turmas de mais de 40 alunos, cada semestre no velho ciclo básico, passou a ser da área de Filosofia no final de 1976. Isso exigiu a contratação de mais professores.

Em 1977, as Semanas de Filosofia voltaram a acontecer e se tornaram regulares - em 2018, foi a 46ª edição do evento. Os debates quinzenais passaram a se chamar Seminário Interno Permanente de Filosofia (SIP-FIL), e duraram até 2005.

Já em 1978, o grupo de filosofia do Departamento de Geografia e História tinha sete docentes, que queriam reabrir a graduação e criar o seu próprio departamento. O grupo fazia debates filosóficos duas vezes por mês.

Salientamos que entre o período de 1972 a 1983, o principal trabalho do grupo de filosofia da UnB foi a regência de disciplinas introdutórias para alunos de outros cursos. Assim, academicamente, o grupo era mais um centro de serviços para vários cursos da UnB (PPC/Filosofia, 2019).

A proposta de trazer a filosofia de volta à escola de segundo grau, como se chamava na

época, espalhou-se pelo país nos anos 1980. Um membro do grupo de filosofia publicou um artigo sobre esse assunto na mídia nacional em 1982.

Em meados de 1985, com o apoio da Fundação Educacional do Distrito Federal na época, foi realizado o curso de atualização para professores do segundo grau, ministrado por três professores de filosofia da Universidade para um grande público. O ensino da disciplina na escola média foi o tema de uma das Semanas de Filosofia (PPC/Filosofia, 2019).

O Departamento de Geografia e História fechou em junho de 1986. No seu lugar, surgiram três novas sub-unidades, uma delas o Departamento de Filosofia (FIL), que tinha dez docentes. O trabalho filosófico na Universidade ganhou novas perspectivas, com foco no seu aspecto profissional. Disciplinas mais avançadas começaram a ser ofertadas regularmente, também abertas a interessados de outros departamentos. Professores-filósofos deram cursos de graduação e pós-graduação em vários institutos, e envolveram-se em várias atividades interdisciplinares. O Departamento de Filosofia participou de vários encontros nacionais de departamentos similares, que aconteciam em diversas partes do país (PPC/Filosofia, 2019).

A organização curricular do curso de Filosofia segue as orientações do MEC, incluindo o Parecer CNE/CES 492/2001, as Diretrizes de Formação de Professores para a Educação Básica, Parecer CNE/CP 28/2001, bem como a Resolução 2/2015. A distribuição da carga horária e dos créditos foi realizada da seguinte maneira: carga horária total: (3.270) horas, correspondendo a 218 créditos; disciplinas obrigatórias 100 créditos; disciplinas obrigatórias seletivas 16 créditos; disciplinas optativas 32 créditos; módulo livre até 28 créditos; estágio supervisionado 28 créditos; atividades complementares 14 créditos; limite máximo de permanência 18 semestres; limite mínimo de permanência 8 semestres (PPC/Filosofia, 2019).

Segue o conceito do curso de licenciatura em Filosofia de acordo com o site do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO):

Quadro 34. Curso de Licenciatura em Filosofia.

CURSO	TURNO	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Filosofia	D	Lic	DARCY	44362	4 (2013)	3 (2017)	5 (2017)	4 (2017)
Filosofia	N	Lic	DARCY	1138346	3 (2013)	4 (2017))	2 (2017)	4 (2017)

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

Observamos que o curso de Filosofia diurno possui a nota 4 no conceito de avaliação e a nota 3 no ENADE. Essas notas são bastante satisfatórias, indicando que o curso oferece um processo formativo de boa qualidade para os alunos. A seguir, apresentamos as identificações

das unidades estruturantes que abrangem a concepção epistemológica do curso.

Quadro 35. Curso de Filosofia

<p>FUNÇÃO E OBJETIVOS</p>	<p>promover as habilidades e competências que caracterizam o perfil do egresso [...] de tal forma que o licenciado seja plenamente capaz de lidar com os desafios de suscitar a reflexão filosófica nos jovens estudantes que terá diante de si, aliando o conhecimento aprofundado e minucioso da tradição filosófica ao pensamento inovador, crítico, engajado na transformação social e na defesa dos direitos humanos (PPC/Filosofia, 2019, p.13/4).</p> <p>Os objetivos específicos da licenciatura em Filosofia são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dar condições de compreensão e análise de qualquer texto que se inscreva dentro do horizonte da discursividade filosófica, bem como daqueles textos que são importantes para os diálogos que tal discursividade empreende com outras formas discursivas ou de pensamento; • capacitar o licenciado para o emprego e a avaliação de formas criativas e inovadoras de transmissão da filosofia, em sala de aula e em outros espaços em que isso se mostrar possível; • consolidar o uso das capacidades racionais para a reflexão sobre questões filosóficas relevantes para o contexto sócio-histórico e político no qual o sujeito se encontra, em diálogo com os esforços que a comunidade acadêmica filosófica do país realiza para viabilizar a pesquisa em filosofia; • promover o interesse, e a conseqüente produção intelectual que daí deve decorrer, pelas intersecções da filosofia com outras áreas do conhecimento teórico e prático (PPC/Filosofia, 2019, p.14). <p>O perfil do egresso do curso de Licenciatura em Filosofia deve definir-se, naturalmente, em função do que foi estabelecido no parecer CNE/CES 492/2001. Do ponto de vista de sua formação especificamente filosófica, é importante que o licenciado tenha uma sólida formação em história da filosofia e nas temáticas próprias das grandes áreas filosóficas. Ao graduar-se, o licenciado deve ser capaz não apenas de analisar, interpretar e comentar textos filosóficos, mas também e, sobretudo, deve ser capaz de reconhecer e definir um modo especificamente filosófico de formular problemas e de propor-lhes respostas, assim como de engajar-se nesse modo de pensar conceitualmente articulado e argumentativamente estruturado (PPC/Filosofia, 2019, p.08).</p>
<p>RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>[...] a relevância prática da filosofia parece nos direcionar para um espaço de contínua reinvenção, espaço do engajamento reflexivo, das análises densamente articuladas, direcionadas a pressupostos inquestionados, tendo em vista o horizonte da efetiva emancipação. Tudo isso deve ser aprendido ao longo do percurso formativo. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática aparece como cerne da proposta pedagógica do curso, seja pelo esforço didático de vincular o estudo da história da filosofia à análise do presente, seja pela ênfase curricular na ligação intrínseca entre práticas pedagógicas e formação teórica. Isso foi concretizado pela inserção da carga horária destinada ao exercício das práticas como componente curricular na carga horária das disciplinas obrigatórias de formação teórica em filosofia. Assim, o núcleo fundamental que alicerça a formação do estudante é já teórico e prático ao mesmo tempo (PPC/Filosofia, 2019, p.15-6).</p>
<p>PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>o mais importante é explicitar alguns princípios pedagógicos que devem orientar a utilização e a experimentação metodológicas. Um desses princípios é o de que os conceitos, questões e sistemas filosóficos jamais são criações a partir do nada, sem qualquer motivação determinada; ao contrário, toda obra de pensamento possui um contexto histórico-político no qual, ou contra o qual, ela</p>

	<p>surge, retomando ou opondo-se a algum outro conceito, questão ou sistema. Tal compreensão é indispensável para que o aluno possa ativamente propor suas reflexões, a partir dos textos com os quais trabalha, de modo tal que ele mesmo possa perceber que o modo como suas ideias dialogam com a discursividade dentro da qual ele está em vias de se inserir (PPC/Filosofia, 2019, p.15).</p> <p>[...] são princípios pedagógicos importantes no presente projeto: a integração entre teoria e prática, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a interdisciplinaridade (PPC/Filosofia, 2019, p.15).</p>
<p>PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>A matriz curricular segue as orientações do Ministério da Educação quanto aos cursos de Filosofia (Parecer CNE/CES 492/2001), as Diretrizes de Formação de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP 28/2001), bem como a mais recente Resolução CNE/CP 02/2015. Especificamente, garante as áreas de estudo da formação teórica, a carga horária de prática de ensino como componente curricular, o estágio obrigatório e as atividades teórico-práticas complementares (PPC/Filosofia, 2019, p.17).</p> <p>Interdisciplinaridade - A constituição da filosofia enquanto um campo disciplinar jamais foi realizado, de modo produtivo, através de uma separação estanque de sua modalidade discursiva com respeito a outros campos do conhecimento. Afinal, se outrora a filosofia se arrogava o papel de buscar fundar epistemologicamente toda a ciência, por outro lado ela nunca perdeu a conexão com as questões teóricas mais gerais de qualquer ciência. Igualmente, ao lado dessa questão que diz respeito à filosofia dita teórica, do ponto de vista da filosofia prática, questões ético-políticas, bem como de ordem estética, tem incidência direta sobre o campo de atuação de diversas disciplinas. Sendo assim, em qualquer um dos contextos formativos que compõem a estrutura curricular da licenciatura em Filosofia da UnB, as articulações interdisciplinares estão muito explicitamente em questão no cotidiano acadêmico dos alunos. Bastaria aqui um exemplo muito claro: ao se acompanhar os eventos acadêmicos organizados no âmbito do Departamento de Filosofia, a imensa maioria deles tem conexões de interface com outras áreas, muitas vezes trazendo inclusive pesquisadores inseridos em outros contextos disciplinares (PPC/Filosofia, 2019, p.17-8).</p> <p>Atividades formativas Segundo a Resolução CNE/CP 02/2015, essa parte do currículo deve perfazer um mínimo de duas mil e duzentas horas, envolvendo tanto o núcleo de formação geral quanto o de aprofundamento e diversificação de estudos. Para cumprir tal exigência o presente plano estipula cento e cinquenta créditos, divididos entre diferentes tipos de disciplinas, que serão detalhados em seguida, quais sejam: obrigatórias de créditos teóricos em filosofia, optativas de filosofia, obrigatórias seletivas teóricas de formação docente, disciplinas de módulo livre, e a disciplina sobre a língua brasileira de sinais (Libras) (PPC/Filosofia, 2019, p.18).</p> <p>O FIL propõe a oferta das 400 horas mínimas exigidas por meio da integração, a cada disciplina obrigatória de créditos teóricos em Filosofia (à exceção de Projeto de Monografia Filosófica e Monografia Filosófica), de dois créditos especificamente dedicados às práticas pedagógicas (ver Documento sobre práticas pedagógicas, Anexo VII). Esses créditos práticos deverão contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades próprias do trabalho docente. Dentre as atividades, podemos citar: elaborar materiais didáticos relativos à disciplina, proceder a análise e crítica a livros e materiais didáticos diversos, preparar planos de aula e apresentar seminários seguindo orientações pedagógicas. Assim, tem-se aqui um total de vinte e oito créditos de práticas pedagógicas como parte integrante do currículo do curso (PPC/Filosofia, 2019, p.23-4).</p>

<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>Não pertence aos propósitos deste projeto a definição de estratégias metodológicas fixas para a formação do licenciado, algo que limitaria o múltiplo e rico conjunto de abordagens realizadas nas diversas disciplinas que compõem o currículo do curso. Afinal, assim como a filosofia se caracteriza por comportar diversas formas discursivas muito diversas entre si – as quais podem ir desde o tratamento de sistemas lógicos formais até o estudo da mitologia antiga, por exemplo –, os recursos metodológicos utilizados não podem se esgotar no referencial privilegiado a algumas dessas formas discursivas. Por outro lado, nenhuma metodologia possui sentido em si mesma, e é só no contexto de um conjunto coeso de práticas formativas que elas podem mostrar sua eficácia (PPC/Filosofia, 2019, p.14-5).</p>
<p>TRABALHO DOCENTE</p>	<p>O FIL propõe a oferta das 400 horas mínimas exigidas por meio da integração, a cada disciplina obrigatória de créditos teóricos em Filosofia (à exceção de Projeto de Monografia Filosófica e Monografia Filosófica), de dois créditos especificamente dedicados às práticas pedagógicas. Esses créditos práticos deverão contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades próprias do trabalho docente. Dentre as atividades, podemos citar: elaborar materiais didáticos relativos à disciplina, proceder a análise e crítica a livros e materiais didáticos diversos, preparar planos de aula e apresentar seminários seguindo orientações pedagógicas. Assim, tem-se aqui um total de vinte e oito créditos de práticas pedagógicas como parte integrante do currículo do curso (PPC/Filosofia, 2019, p.23-4).</p>
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>Tais habilidades envolvem a leitura dos textos filosóficos, com a devida apreensão da rede conceitual e argumentativa ali contida, bem como a capacidade de expor textualmente as questões relevantes, não apenas reconstituindo os argumentos, mas apresentando articulações intertextuais, relacionando autores, contextos históricos, recepções e críticas (PPC/Filosofia, 2019, p. 26).</p> <p>Para os estágios convergem as atividades propostas nas práticas pedagógicas, nas quais as habilidades específicas foram exercitadas desde o início do percurso. No momento final dos estágios, tais habilidades tornam-se competências articuladas à experiência de ensino, capazes de serem exercidas em escola ou em outros espaços pedagógicos (PPC/Filosofia, 2019, p.32).</p>

Fonte: Autoria própria, 2023

5.10. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Naturais.

Em 2006, o curso de Ciências Naturais, período diurno, foi criado por um grupo pequeno de professores. Com a chegada de novos docentes, o projeto inicial foi se aprimorando. Em 2009, o curso passou a ser ofertado no período noturno, uma vez que os professores compreenderam a necessidade de reformular o projeto pedagógico do curso diurno, ampliando as possibilidades de atuação do futuro licenciado para trabalhar com a abordagem interdisciplinar na área de Ciências da natureza no Ensino Médio (PPC/FUP, Ciências Naturais, 2019).

Com a finalidade de ampliar o acesso ao ensino superior, o curso oferta quarenta vagas na região de Planaltina, em razão de atender os objetivos específicos à sua criação: democratização de acesso ao ensino superior de camadas da população historicamente

excluídas e promoção do desenvolvimento socioeconômico e cultural da região. (PPC/FUP, Ciências Naturais, 2019).

A Universidade de Brasília tem o comprometimento com a sua comunidade de buscar soluções para a formação profissional dos sujeitos, no âmbito de uma política de combate às desigualdades sociais existentes no Distrito Federal, entre as áreas centrais e periféricas.

A UnB incentiva a permanência da população local, e busca evitar o deslocamento para o Plano Piloto. Assim, a Universidade criou cursos de licenciatura em Campus Avançado voltados ao atendimento a comunidade local, o que possibilitou minimizar a perda de recursos humanos qualificados nas escolas locais e favoreceu a formação do intelectual orgânico (GRAMSCI, 1981), (PPC/FUP, Ciências Naturais, 2019).

A estrutura curricular do curso de Ciências Naturais fundamenta-se no Parecer CNE/CP 09/2001 e na Resolução CNE/CP 02/2002. Esses documentos estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível de licenciatura, bem como definem a duração e a carga horária dos cursos.

Apresentamos algumas características do curso em licenciatura em Ciências naturais, de acordo com a Resolução CNE/CES Nº 2 de 1º de julho de 2015, a qual está em consonância com as leis supracitadas: total de horas do curso 3.225 horas o que corresponde a 215 créditos; estágio curricular 405 horas/ 27 créditos; práticas de ensino 405 horas/ 27 créditos; trabalho final do curso 60 horas/ 4 créditos; período máximo de permanência de 16 semestres; período mínimo de permanência de 8 semestres; quantidade de créditos em disciplinas obrigatórias 2.235 horas – 151 créditos (PPC/FUP, Ciências Naturais, 2019).

Segue o conceito do curso de licenciatura em Ciências Naturais de acordo com o *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO):

Quadro 36. Curso de Licenciatura em Ciências Naturais - FUP

CURSO	TURNOS	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Ciências Naturais	D	Lic	FUP	112790	3 (2012)	-	-	-
Ciências Naturais	N	Lic	FUP	92267	4 (2014)	-	-	-

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

Observamos que o conceito do curso de Ciências Naturais no turno diurno possui a nota 3, ou seja, uma avaliação regular. Por outro lado, o curso do período noturno possui a nota 4, uma avaliação acima da média. Identificamos os elementos das unidades estruturantes que

compõem a análise da concepção epistemológica do curso. Essas unidades garantem uma formação abrangente e diversificada, refletindo a concepção epistemológica do curso e contribuindo para a formação de profissionais qualificados em Ciências Naturais.

Quadro 37. Curso de Ciências Naturais

<p>FUNÇÃO E OBJETIVOS</p>	<p>[...] este curso de Ciências Naturais propõe-se a formar profissionais privilegiando a prática, o aprender fazendo, e a pesquisa como ferramentas de uma educação comprometida com a sociedade e com o momento presente (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 24).</p> <p>formar licenciados em Ciências Naturais, para atuar na Educação Básica (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 29).</p> <p>o perfil do futuro professor que irá se responsabilizar pela formação de cidadãos críticos, reflexivos, questionadores, éticos e conscientes do seu papel social e transformador está fortemente alicerçado em uma formação pedagógica (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 29).</p> <p>oferecer uma formação pedagógica voltada não só para os conteúdos específicos de ciências da natureza, mas também para a compreensão de que a construção do conhecimento é histórica, cultural, contextualizada e vai além do campo da ciência, visando a formação de um profissional com atuação ética e responsável na sociedade, com uma visão de ciência como construção humana, dentro de um contexto sócio-histórico e cultural (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 30).</p> <p>preparar educadores capazes de investir em sua formação continuada, de criar inovações em sala de aula, de pesquisar e questionar sua prática e de atuar dentro do ambiente escolar, discutindo o projeto político pedagógico e as questões relevantes para a comunidade na qual a escola está inserida. Este profissional deverá ser capaz de atender às recomendações dos PCNs na formação da cidadania e do pensamento crítico de seus alunos (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 30).</p>
<p>RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>Estágios Supervisionados e a Integração da Prática em Ensino de Ciências: As horas mínimas de Prática e Estágio do presente Projeto Pedagógico estão em conformidade com o que determina a Resolução nº 2 de 10 de Julho de 2015. Em seu artigo 13, parágrafo 3º, a referida resolução aponta a importância da Prática dentro do curso: “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.” (p. 11) (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 48).</p> <p>[...] para que ocorra a formação de um docente pesquisador reflexivo de sua prática docente, é necessária a criação de um ambiente favorável. Neste âmbito, a importância do estágio é muito discutida no processo de formação do professor (PIMENTA e LIMA, 2004; SILVA, 2005), pois este deve ser um campo onde ocorra análise, investigação e interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso (interdisciplinaridades) e servindo, assim, como uma busca para responder às situações que desafiam o aluno estagiário na educação, e auxiliando o professor a reconhecer-se na profissão. As propostas para as atuais práticas de estágio não devem se parecer em nada com as antigas, que se caracterizam por desvincular teoria e prática (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 51).</p>

<p style="text-align: center;">PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>O curso é adequado àqueles que se interessam pelas áreas de ciências da natureza e, ao mesmo tempo, desejem atuar como educadores, com uma formação pedagógica sólida, dentro de uma perspectiva humanista e contextualizada (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 31).</p> <p>O curso pretende oferecer uma formação pedagógica voltada não só para os conteúdos específicos de ciências da natureza, mas também para a compreensão dos vários processos de construção do conhecimento e para a atuação ética e responsável em seu ambiente profissional e na sociedade. Fundamentado na concepção da práxis pedagógica (Freire, 1983), considerada essencial para a formação e atuação profissional, o curso também se preocupa em preparar educadores capazes de investir em sua formação continuada e de atuar dentro dos ambientes educativos, discutindo o projeto político pedagógico e as questões relevantes para a comunidade e para a escola. De acordo com os PCNs: “A experimentação, sem uma atitude investigativa mais ampla, não garante a aprendizagem dos conhecimentos científicos. [...] Mais do que em qualquer época do passado, seja para o consumo, seja para o trabalho, cresce a necessidade de conhecimento a fim de interpretar e avaliar informações, até mesmo para poder participar e julgar decisões políticas ou divulgações científicas na mídia. A falta de informação científico-tecnológica pode comprometer a própria cidadania, deixada à mercê do mercado e da publicidade. [...] Assim, o estudo das Ciências Naturais de forma exclusivamente livresca, sem interação direta com os fenômenos naturais ou tecnológicos, deixa enorme lacuna na formação dos estudantes. Sonega as diferentes interações que podem ter com seu mundo, sob orientação do professor. Ao contrário, diferentes métodos ativos, com a utilização de observações, experimentação, jogos, diferentes fontes textuais para obter e comparar informações, por exemplo, despertam o interesse dos estudantes pelos conteúdos e conferem sentidos à natureza e à ciência que não são possíveis ao se estudar Ciências Naturais apenas em um livro.” (BRASIL, 1998c, p.20, 22 e 27) (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 33).</p>
<p style="text-align: center;">PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>O curso está estruturado em uma base curricular interdisciplinar de forma a propiciar a atuação do futuro professor com esta mesma abordagem. Ao mesmo tempo, a pesquisa dentro do projeto político pedagógico compreende a construção do conhecimento a partir da elaboração e realização de projetos que utilizam a perspectiva interdisciplinar em sua implementação, o que traz uma visão de ciência integrada, sem a pretensão de ser “a ciência unificadora”. Procura trazer a compreensão das ciências naturais como interface das disciplinas específicas - física, química, biologia, geologia e matemática -, para a compreensão do ambiente físico, e dos conhecimentos das ciências humanas (sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, economia) para o entendimento da relação humano-ambiente (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 37).</p>
<p style="text-align: center;">METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM</p>	<p>[...] uma maneira diferenciada de formar os profissionais e de abordar os conteúdos das ciências da natureza, ou seja, tomando-se como ponto de partida a realidade em sua complexidade, com metodologias que privilegiem a prática, a intervenção, e a interação em e entre grupos, sem perder de vista as questões éticas e humanitárias (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 12).</p> <p>professor de ciências pode utilizar a pesquisa em sua prática pedagógica de diversas formas. Como, por exemplo, orientar os alunos a pesquisar o ambiente escolar, a vida familiar, os organismos, o solo, a água, a cidade, enfim uma infinidade de temas. O professor também pode utilizar o enfoque da pesquisa para trabalhar o conhecimento e as opiniões de seus alunos e dos adultos também (como familiares e professores). Essas pesquisas podem auxiliar muito o trabalho do professor à medida que propicia ter melhor</p>

	conhecimento de seus alunos – como vivem e o que pensam (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 13).
TRABALHO DOCENTE	<p>Atualmente o curso de Ciências Naturais participa do Projeto Institucional de Residência Pedagógica da Universidade de Brasília (Edital Capes n. 06/2018), que tem como objetivo oferecer a residência pedagógica no curso de Ciências Naturais da Universidade de Brasília observando o estudo e a vivência do trabalho docente na escola e na universidade, tomando os eventos e os aspectos do ato pedagógico como fonte de aprendizado para a práxis. A proposta pretende ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximar os residentes da rotina escolar e das questões que permeiam o cotidiano dos educadores; • Proporcionar na parceria universidade e escola reflexões teórico-prática no ensino de ciências que possibilitem a elaboração da práxis; • Proporcionar formação continuada dos professores de Ciências Naturais da região a partir da reflexão da prática pedagógica; • Valorizar o professor preceptor como coformador dos residentes; • Fomentar a elaboração de novas técnicas de ensino, didáticas e metodologias para o ensino de ciências. • Realizar a discussão crítica e analítica do currículo de Ciências Naturais. A Residência pedagógica é uma ação de grande relevância na formação dos futuros professores, já que tem como foco central a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, levando-os ao desenvolvimento de uma visão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem e da realidade da escola pública no Brasil. Os alunos que participarem da residência pedagógica terá Estágio 1 e Estágio 2 como equivalentes, tendo que ainda cursar Estágio 3 e Estágio 4 (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 53-4).
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	<p>desenvolver capacidades que podem ser cruciais no desenvolvimento futuro do estudante (e da pessoa) em qualquer área que vá trabalhar e em sua vida cotidiana, entre as quais merecem destaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • postura reflexiva e crítica diante dos fatos que lhe são apresentados; • capacidade de propor questões interessantes e coerentes a partir de uma situação vivenciada; • criatividade e disposição para buscar soluções para essas questões; • organização para registrar e sistematizar informações; • competência para avaliar os resultados obtidos, estabelecendo comparações e relacionando suas observações com outros aspectos já conhecidos; • discernimento no julgamento de situações diversas e fundamentação na tomada de decisões; • capacidade de expressão, bem como de argumentar, ouvir, debater e rever posições (PPC/ Ciências Naturais, 2019, p. 13).

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.11. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.

Em 1962, ano de fundação da UnB, também foi inaugurado o Instituto de Letras (IL), sendo uma das unidades mais antigas do Câmpus universitário. Há três departamentos que integram esse instituto: Línguas Estrangeiras e Tradução (LET); Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP); e Teoria Literária e Literatura (TEL). Os cursos de Letras, Letras – Tradução e Línguas Estrangeiras Aplicadas são oferecidos pelos três departamentos do IL. (PPC/ Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, 2019).

Conforme o PPC indicado, o Instituto de Letras oferece no período noturno o curso de Graduação presencial de Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana. O curso proporciona, ao seu licenciado, uma experiência acadêmica que combina o ensino com atividades de extensão e pesquisa, garantindo a qualidade do ensino desde o início do curso e a preparação para o mercado de trabalho.

O PPC de letras toma como base as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme o Parecer CNE/CES 492/2001, e adere as orientações estabelecidas pela Resolução 2/2015.

A seguir, apresentamos a proposta disciplinar obrigatória com sua respectiva carga horária e seus créditos:

Eixo 1. Desenvolvimento de competência linguística em língua estrangeira: Espanhol 1 - Espanhol 2 - Espanhol 3 - Espanhol 4 - Espanhol 5. Carga horária: 300 horas/ 20 créditos;

Eixo 2. Disciplinas comuns para as licenciaturas em Letras: Introdução à Linguística - Introdução à Teoria da Literatura - Linguística Aplicada à Formação de Professores de Língua - Libras – Básico – TCC. Carga horária: 330 horas / 22 créditos;

Eixo 3. Formação pedagógica - Laboratório 1 (Metodologia de ensino) - Laboratório 2 (Gramática Comparada) - Laboratório 3 (Ensino de Literatura) - Didática Fundamental - cadeias de seletividade (FE e PSI). Carga horária: 450 horas / 30 créditos;

Eixo 4. Formação específica - Fonética e Fonologia do Espanhol - Morfossintaxe - Semânt./Pragmática do Espanhol - História da Língua Espanhola - Intr. à Crítica Literária Hispânica - Literaturas Hispânicas Interoceânicas 1 - Literaturas Hispânicas Interoceânicas 2 - Literaturas Hispânicas Interoceânicas 3 - Cultura Hispânica 1 - Cultura Hispânica 2. Carga horária: 1620 horas / 108 créditos;

Eixo 5. Estágio supervisionado - Espanhol: Estágio Supervisionado 1 (Educação Básica /Elaboração de material) - Espanhol: Estágio Supervisionado 2 (Extensão) - Espanhol: Estágio Supervisionado 3 Projetos (3ª idade, EJA, infantil, ed. inclusiva, EaD) - Espanhol: Estágio Supervisionado 4 Extensão. Carga horária: 420 horas / 28 créditos; 6. Atividades acadêmico-científico-culturais. Carga horária: 210 horas / 14 créditos. O curso totaliza-se em 3.330 horas/ 222 créditos (PPC/ Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p. 38-9, 2019).

No *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO) não consta o conceito do curso de licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.

Quadro 38. Curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.

CURSO	TURNO	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Letras - Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.	N	Lic	DARCY	166	-	-	-	-

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

No entanto, conseguimos a informação do conceito do curso pelo próprio PPC:

O curso de Licenciatura em Letras – Espanhol foi avaliado in loco por uma equipe de dois avaliadores do Ministério da Educação entre 13/09/2015 a 16/09/2015, tendo recebido o conceito final 5. O relatório da avaliação está registrado sob o protocolo 201349443 no sistema eMec (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p.75, 2019).

Em seguida, exibiremos a tabela 7 do PPC de letras- Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana com os conceitos de cada dimensão avaliada pelo MEC:

Tabela 7. Resultado da avaliação do curso *in loco* em 2015

Dimensão	Descrição	Conceito
1	Organização didático-pedagógica	4,9
2	Corpo docente e tutorial	4,9
3	Infraestrutura	4,1
-	Requisitos legais e normativos	Atendidos
-	Conceito final:	5

Fonte: PPC/Letras - Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, 2019.

Logo após, apresentaremos as unidades estruturantes que abrangem a epistemologia do curso:

Quadro 39. Curso de Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana

FUNÇÃO E OBJETIVOS	<p>visa a formar profissionais com sólidos conhecimentos teóricos, metodológicos, éticos e políticos por meio de ações institucionais, pautadas na reflexão-ação-reflexão (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p.10, 2019).</p> <p>visa a formar professores com amplo domínio linguístico, capazes de produzir e problematizar diferentes formas de linguagens nos contextos orais e escritos, de maneira competente e crítica, e conscientes de sua inserção na sociedade, das disputas sociais e das relações de alteridade (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p.24, 2019).</p> <p>Objetivos específicos:</p>
---------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar os alunos a refletir sobre o seu fazer pedagógico, a ser conscientes da sua importância enquanto agentes de transformação social, e a lutar pelo ideal da universalização e democratização do saber e dos bens culturais. • Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. • Capacitar docentes que valorizam as diferenças como produtoras de subjetividades de seus alunos, compreendendo suas características sociais, culturais e econômicas e suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. • Qualificar profissionais com a habilidade crítica necessária para vincular a teoria e a prática. • Capacitar profissionais com um alto teor de reflexão sobre a linguagem como fator de interação social. • Capacitar docentes com a perspectiva do ensino como a principal forma de desenvolver a competência comunicativa dos sujeitos, tornando-os capazes de utilizar e adequar os recursos linguísticos às diferentes situações comunicativas, com estratégias de leitura e produção de textos na língua espanhola. • Oferecer uma formação sólida na área de língua e literaturas espanhola e hispano-americana, de acordo com o diálogo internacional do campo, oportunizando a experiência com o ensino, a pesquisa e a extensão, e incentivando a articulação com outros cursos de graduação e com a pós-graduação na área. • Criar oportunidades pedagógicas que propiciem o desenvolvimento da autonomia do aluno quanto à resolução de problemas, tomada de decisões, trabalho em equipe, comunicação, dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. • Capacitar docentes com a compreensão e aplicação de diferentes teorias e métodos de ensino que permitam a transposição didática do trabalho com a língua e suas literaturas, para a educação básica. • Propiciar a produção do conhecimento construído através das pesquisas educacionais, fomentando o desenvolvimento das habilidades linguística, cultural e estética. • Desenvolver competências para a pesquisa e a extensão, levando em consideração a pluralidade de linguagens. • Formar pesquisadores com senso crítico e com base fundamental na filosofia, cultura e história, capazes de continuar a formação na pós-graduação. • Formar profissionais capazes para atuar no ensino básico e no ensino médio, com autonomia, senso crítico e social, e comprometidos com o direito universal de aprendizagem (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p.24-5, 2019).
<p style="text-align: center;">RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>[...] em seu currículo disciplinas que envolvem teoria e prática e, ainda, estágios supervisionados. Em cada uma dessas disciplinas, ao aluno é dada a oportunidade de reflexão acerca das práticas docentes e das metodologias de ensino (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p.24, 2019).</p> <p>A estrutura curricular do curso constrói-se por meio do dialogismo entre a teoria e a prática, com uma orientação para a formação continuada dos graduandos. Contempla, ainda, os três pilares da educação superior, produzindo a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Em resumo, os princípios que norteiam a organização do fluxo curricular do curso são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a integração entre teoria e prática;

	<ul style="list-style-type: none"> • o estímulo à integralização dos créditos por meio de percursos flexíveis; • a articulação entre ementas, objetivos e perfil do graduando (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p.35, 2019). <p>Como o objetivo principal de um curso na modalidade de licenciatura é formar professores, estão incluídas na grade curricular disciplinas e atividades voltadas para a prática educacional. Além dos estágios obrigatórios e das disciplinas da Faculdade de Educação, em que se desenvolvem reflexões sobre a prática educacional, foram incluídas na grade curricular algumas disciplinas consideradas disciplinas de laboratório, nas quais são estimuladas atividades voltadas ao estudo e à elaboração de planos de aula, materiais didáticos e avaliações, assim como reflexão crítica em relação à teoria e à prática (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p.36, 2019).</p> <p>O curso de letras [...] deva se pautar pela integração entre teoria e prática, o Estágio Supervisionado é o momento em que essa integração, de certa maneira, faz-se mais evidente e encontra espaço privilegiado. Entendendo que teoria e prática são indissociáveis, é nos momentos de estágio que essa união dá espaço para que o professor em formação, graduando, torne-se sujeito de suas ações e amplie suas concepções sobre o fazer docente e sobre as práticas de uso da língua, ações sociais que nos fazem agir no mundo (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p.40, 2019).</p>
PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS	<p>são princípios orientadores da organização curricular a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização. A interdisciplinaridade, como abordagem epistemológica, permite ultrapassar as fronteiras disciplinares, o que possibilita tratar, de forma integrada, tópicos, temáticas e eixos integradores às diversas áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade, como princípio fundante, contrapõe-se à fragmentação, à homogeneidade e à linearidade no currículo.</p> <p>Nessa perspectiva, a organização curricular desenvolve-se em torno de um tema central e de questões relevantes e significativas identificadas cooperativamente pelos professores e estudantes. Isso possibilita delinear caminhos de integração de saberes que superam a fragmentação curricular. A interdisciplinaridade é, então, vista como a superação da fragmentação do conhecimento, na medida em que possibilita analisar a realidade em seus aspectos socioculturais, econômicos e ambientais e, assim, projetar realidades diversas. O princípio da transversalidade busca a aproximação entre a realidade e a ciência, materializada no processo de construção do conhecimento pela inserção de temas da vida cotidiana na estrutura curricular. Dessa forma, por exemplo, a inserção dos conhecimentos curriculares ligados à educação em direitos humanos, às questões étnico-raciais e à educação ambiental organiza-se em atendimento ao princípio pedagógico da transversalidade. Os projetos pedagógicos dos cursos, em sua organização curricular, passam a incluir conteúdos complementares e flexíveis, visando a atender os desafios contemporâneos ou as problematizações atuais dos diferentes campos do conhecimento. Entre o conjunto de princípios norteadores da organização curricular, a contextualização ou temática dá sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas de conhecimento, superando, assim, o ensinar, o aprender, o pesquisar e o avaliar apenas pela necessidade acadêmica. Esse princípio dá sentido social aos conhecimentos, aos conceitos e aos procedimentos metodológicos (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p.20-1, 2019).</p>
PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR	<p>Segundo o PPPI (2018), são princípios orientadores da organização curricular a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização. A interdisciplinaridade, como abordagem epistemológica, permite ultrapassar as fronteiras disciplinares, o que possibilita tratar, de forma integrada, tópicos, temáticas e eixos integradores às diversas áreas do conhecimento. A</p>

	<p>interdisciplinaridade, como princípio fundante, contrapõe-se à fragmentação, à homogeneidade e à linearidade no currículo.</p> <p>Nessa perspectiva, a organização curricular desenvolve-se em torno de um tema central e de questões relevantes e significativas identificadas cooperativamente pelos professores e estudantes. Isso possibilita delinear caminhos de integração de saberes que superam a fragmentação curricular. A interdisciplinaridade é, então, vista como a superação da fragmentação do conhecimento, na medida em que possibilita analisar a realidade em seus aspectos socioculturais, econômicos e ambientais e, assim, projetar realidades diversas. O princípio da transversalidade busca a aproximação entre a realidade e a ciência, materializada no processo de construção do conhecimento pela inserção de temas da vida cotidiana na estrutura curricular. Dessa forma, por exemplo, a inserção dos conhecimentos curriculares ligados à educação em direitos humanos, às questões étnico-raciais e à educação ambiental organiza-se em atendimento ao princípio pedagógico da transversalidade. Os projetos pedagógicos dos cursos, em sua organização curricular, passam a incluir conteúdos complementares e flexíveis, visando a atender os desafios contemporâneos ou as problematizações atuais dos diferentes campos do conhecimento. Entre o conjunto de princípios norteadores da organização curricular, a contextualização ou temática dá sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas de conhecimento, superando, assim, o ensinar, o aprender, o pesquisar e o avaliar apenas pela necessidade acadêmica. Esse princípio dá sentido social aos conhecimentos, aos conceitos e aos procedimentos metodológicos (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p.20-1, 2019).</p> <p>Os princípios norteadores do currículo articulam-se com base em três eixos principais: a) capacitação do graduando para o domínio do uso da língua espanhola nas suas manifestações oral e escrita; b) capacitação do graduando para a prática em sala de aula por meio de estudos sobre conteúdos relevantes e metodologias de ensino adequadas; e c) formação teórica na área da Linguística e da Literatura para que o graduando seja capaz de desenvolver, organizar e rever continuamente, de forma crítica e autônoma, sua atuação docente (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p. 24, 2019).</p> <p>Busca-se valorizar a formação geral e ampla em função dos diferentes perfis acadêmicos e profissionais. Por isso, em relação aos conteúdos curriculares, buscamos priorizar os conteúdos caracterizadores básicos ligados à área dos estudos linguísticos e literários, incluindo práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas das IES (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p. 26, 2019).</p>
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>Uma metodologia do ensino compreende as diferentes trajetórias traçadas /planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino- aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos / formativos” (MANFREDI, 1993, p. 1). A metodologia de ensino utilizada no curso de Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana é, portanto, bastante variada, pois atende aos objetivos e às diversas necessidades das diferentes disciplinas ministradas, ao mesmo tempo em que busca propiciar aos alunos um espaço de reflexão a respeito de questões educacionais, sociais, culturais e também pessoais. Entre as estratégias metodológicas incluem-se aulas expositivas, aulas teórico-práticas, seminários, debates, atividades em classe realizadas individualmente, em pares e em grupos, apresentações individuais, entre outras. Essas estratégias têm em comum a articulação de quatro princípios básicos: 1) a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas que dão suporte à formação de professores; 2) o atendimento às diferentes formas de aprender dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-</p>

	aprendizagem; 3) a retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem por meio da criação-reflexão-recriação de conhecimentos a partir dos próprios sujeitos do processo; e 4) a prática da avaliação formativa, coerente com a concepção do processo de ensino-aprendizagem e com a noção de retroalimentação, intensificando as oportunidades de desenvolvimento dos conhecimentos teórico-práticos dos sujeitos em interação no contexto acadêmico pedagógico. Isso resulta na criação do que se conhece por cultura de avaliação constante de/em todos os processos (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p.29-30, 2019).
TRABALHO DOCENTE	[...] o Estágio Supervisionado, parte obrigatória do currículo, abre também espaço para que o graduando se veja diante das questões do dia a dia concernentes a ser e a tornar-se professor. Nesse sentido, a busca por autonomia e também por reflexão e diálogo deve ser constante, tendo em vista que o trabalho docente não se dá simplesmente no âmbito individualizado, mas em especial por meio da socialização de condições e situações em que o pensar sobre possíveis soluções seja feito em coletividade (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p.40, 2019).
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • domínio do uso da língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; • domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico da língua espanhola; • capacidade de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; • domínio crítico de um repertório representativo de uma dada literatura; • visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; preparação profissional atualizada, incluindo a utilização dos recursos da informática, que permita o exercício criativo do processo de construção do conhecimento; • percepção de diferentes contextos culturais; • domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola; • domínio dos métodos e das técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática dos conhecimentos para o contexto educacional (PPC/Letras - Língua Espanhola E Literaturas Espanhola E Hispano-Americana, p.27, 2019).

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.12. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Física.

O Instituto de Física foi fundado com a Universidade de Brasília, sendo um dos cursos mais antigos. Em 1993, após a redemocratização da Universidade em 1989, foi criado o curso de licenciatura em Física noturno, visando o atendimento dos estudantes que trabalhavam durante o período diurno.

O curso de Física fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares, de acordo com o Parecer CNE/CES 1.304/2001, juntamente com as normativas legais determinadas pela Resolução 2/2015, uma vez que contempla a carga horária de 3.330 horas, com duração de 5 anos. Abrange 420 horas de prática curricular, 420 horas de estágio curricular supervisionado, 210 horas de atividades complementares e 2.225 horas de atividades estruturadas (estudo de formação geral,

de aprofundamento e diversificação), (PPC/ Física, 2018).

Segue o conceito do curso de licenciatura em Física de acordo com o *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO):

Quadro 40. Curso de Licenciatura em Física.

CURSO	TURNO	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Física*	D	Lic	DARCY	44365	4 (2014)	3 (2017)	4 (2017)	-
Física	N	Lic	DARCY	158	-	4 (2017)	3 (2017)	4 (2017)

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

Física* - curso em extinção

O curso de Física oferecido no período noturno obteve como conceito preliminar a nota 4, indicando um ótimo desempenho. Além disso, alcançou a nota máxima no conceito do ENADE, demonstrando qualidade e excelência no ensino oferecido. Essa avaliação baseia-se em critérios como o perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica. Esses elementos são fundamentais para garantir um ambiente educacional de alta qualidade, refletindo o comprometimento do curso em proporcionar uma formação sólida e abrangente aos seus alunos.

Veja as identificações das unidades estruturantes que compõem a concepção epistemológica do curso de Física:

Quadro 41. Curso de Física

FUNÇÃO E OBJETIVOS	<p>[...] o Curso de Licenciatura em Física da UnB tem por objetivo a formação de um profissional com uma sólida capacitação docente, com domínio pleno de aspectos conceituais, formais, históricos e epistemológicos da Física, do processo educativo e da prática docente, que lhe permitam desempenhar, de maneira eficiente, crítica e criativa, além da atividade profissional de professor da Educação Básica, funções em espaços educativos não formais tais como Museus e Centros de Ciência (PPC/Física, 2018, p. 8 -9).</p> <p>Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Física, o perfil do egresso em cursos de Licenciatura em Física deve corresponder à seguinte descrição:</p> <p>Físico – Educador: Dedicar-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação. Não se aterá ao perfil da atual Licenciatura em Física, que está orientada para o ensino médio formal. (PARECER CNE/CES 1.304/2001, p.3) (PPC/Física, 2018, p. 6).</p>
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	<p>A longa data o Instituto de Física (IF) da UnB tem incentivado seus professores a fazer uso, nas disciplinas da graduação, de Tecnologias de</p>

	<p>Informação e Comunicação (TIC), em especial, do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Associado a isso, o IF criou Programas baseadas nesse ambiente e que atendem às disciplinas de Física básica, tanto as experimentais quanto as teóricas. No caso das experimentais, cada turma possui uma sala virtual no AVAIF onde são disponibilizados o plano de ensino da disciplina, materiais didáticos e os roteiros dos experimentos a serem realizados durante as aulas. Além disso, algumas das atividades avaliativas ocorrem com auxílio dessa plataforma: há questionários que devem ser respondidos on-line pelos alunos antes de cada novo experimento e os relatórios elaborados por eles são postados nessa plataforma. Também, as notas e menções são disponibilizadas na sala virtual. Quanto às teóricas (Física 1 e Física 2), as salas virtuais contém informações sobre as disciplinas (plano de ensino, horários da monitoria presencial, locais das provas, etc.), materiais de estudo (listas de exercícios, textos complementares, vídeo aulas, etc.), questionários a serem respondidos, semanalmente, pelos alunos e as notas das avaliações. Também, por meio dessa ferramenta, os alunos discutem exercícios e tiram dúvidas, inclusive sobre os questionários semanais (PPC/ Física, 2018, p.24-5).</p>
<p style="text-align: center;">PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (PPC/ Física, 2018, p. 08).</p>
<p style="text-align: center;">PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>Para atingir uma formação que contemple esses objetivos, seguindo as Diretrizes Curriculares para o Curso de Física (CNE/CES 1.304/2001) o presente curso de Licenciatura constitui-se por: i. Um Núcleo Comum a todas as modalidades dos cursos de Física caracterizado por componentes curriculares relativas à física geral, matemática, física clássica, física moderna e, permeando todas, ciência como atividade humana. ii. Um Módulo Sequencial voltado à formação do Físico-Educador caracterizado por componentes curriculares voltados para a prática como componente curricular e estágio curricular supervisionado. Tanto o núcleo comum quanto o módulo sequencial contemplam os núcleos de que trata o Artigo 12 das Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada de professores em nível superior (CNE/CP 2/2015), quais sejam: de estudos de formação geral (específicos, interdisciplinares e do campo educacional); de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional (incluindo conteúdos específicos e pedagógicos) (PPC/Física, 2018, p. 10).</p> <p>[...] o currículo aqui proposto vai além do conjunto de disciplinas obrigatórias, optativas e de módulo livre. Abarca, também, ações variadas e transversais ao curso, que permeiam toda a formação dos licenciandos. Essas ações envolvem, por exemplo, a realização de seminários, fóruns, debates, rodas de conversa, programações internas e externas sobre temas imprescindíveis e complementares à formação, a exemplo da gestão escolar, direitos humanos, questões científicas contemporâneas (nanotecnologia, mudanças climáticas, etc.), autonomia docente, políticas educacionais, etc. Essas ações contribuirão, também, para a criação de canais de diálogos e de espaços de vivência que contribuirão tanto para a construção da identidade docente quanto para o acompanhamento do desenvolvimento do curso (PPC/Física, 2018, p. 11).</p>

<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>A longa data o Instituto de Física (IF) da UnB tem incentivado seus professores a fazer uso, nas disciplinas da graduação, de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em especial, do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Associado a isso, o IF criou Programas baseadas nesse ambiente e que atendem às disciplinas de Física básica, tanto as experimentais quanto as teóricas. No caso das experimentais, cada turma possui uma sala virtual no AVAIF onde são disponibilizados o plano de ensino da disciplina, materiais didáticos e os roteiros dos experimentos a serem realizados durante as aulas. Além disso, algumas das atividades avaliativas ocorrem com auxílio dessa plataforma: há questionários que devem ser respondidos <i>online</i> pelos alunos antes de cada novo experimento e os relatórios elaborados por eles são postados nessa plataforma. Também, as notas e menções são disponibilizadas na sala virtual. Quanto às teóricas (Física 1 e Física 2), as salas virtuais contêm informações sobre as disciplinas (plano de ensino, horários da monitoria presencial, locais das provas, etc.), materiais de estudo (listas de exercícios, textos complementares, vídeo aulas, etc.), questionários a serem respondidos, semanalmente, pelos alunos e as notas das avaliações. Também, por meio dessa ferramenta, os alunos discutem exercícios e tiram dúvidas, inclusive sobre os questionários semanais (PPC/ Física, 2018, p.24-5).</p> <p>O processo de avaliação deverá ser realizado em consonância com o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a aprendizagem. Neste sentido, a abordagem no âmbito das disciplinas será de grande relevância, devendo o professor ter consciência da necessidade de colocar o estudante como protagonista do processo formativo em desenvolvimento. Nesta direção, além das usuais provas teóricas e experimentais, os professores serão incentivados a desenvolver atividades avaliativas que envolvam: i. Discussão em grupos; ii. Valorização de problemas abertos para investigação e discussão em pequenos grupos; iii. Elaboração de textos; iv. Seminários individuais e em grupo; v. Desenvolvimento de projetos (PPC/ Física, 2018, p.25).</p>
<p>TRABALHO DOCENTE</p>	<p>-</p>
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p><u>Competências:</u> • C1: Dominar princípios gerais e fundamentos da Física, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas; • C2: Descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais; • C3: Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados; • C4: Manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica; • C5: Desenvolver uma ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos</p> <p><u>Habilidades:</u> • H1: Utilizar a matemática como uma linguagem para a expressão dos fenômenos naturais; • H2: resolver problemas experimentais, desde seu reconhecimento e a realização de medições, até à análise de resultados; • H3: propor, elaborar e utilizar modelos físicos, reconhecendo seus domínios de validade; • H4: concentrar esforços e persistir na busca de soluções para problemas de solução elaborada e demorada; • H5: utilizar a linguagem científica na expressão de conceitos físicos, na descrição de procedimentos de trabalhos científicos e na divulgação de seus resultados; • H6: utilizar os diversos recursos da informática, dispondo de noções de linguagem computacional; • H7: conhecer e absorver novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos, seja em medições, seja em análise de dados (teóricos ou experimentais); • H8: reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente</p>

	<p>contemporâneas; • H9: apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras.</p> <p><u>Vivências:</u> • V1: ter realizado experimentos em laboratórios; • V2: ter tido experiência com o uso de equipamento de informática; • V3: ter feito pesquisas bibliográficas, sabendo identificar e localizar fontes de informação relevantes; • V4: ter entrado em contato com idéias e conceitos fundamentais da Física e das Ciências, através da leitura de textos básicos; • V5: ter tido a oportunidade de sistematizar seus conhecimentos e seus resultados em um dado assunto através de, pelo menos, a elaboração de um artigo, comunicação ou monografia; • V6: no caso da Licenciatura, ter também participado da elaboração e desenvolvimento de atividades de ensino (PPC/Física, 2018, p. 6-8).</p> <p>Portanto, espera-se que o egresso do Curso de Licenciatura em Física da UnB desenvolva as seguintes competências: • Comunicar-se com coerência e coesão por meio de texto escrito. • Compreender e utilizar os conteúdos curriculares apresentados em linguagem científica. • Empregar conhecimentos referentes aos conteúdos curriculares para resolver situações-problemas. • Articular conhecimentos relacionados aos diferentes conteúdos curriculares para analisar fenômenos do mundo natural. • Planejar o trabalho pedagógico para orientar os processos de ensino-aprendizagem. • Utilizar estratégias e recursos diversificados para alcançar os objetivos pedagógicos. • Utilizar procedimentos de acompanhamento e avaliação de forma articulada e coerente com estratégias pedagógicas • Compreender aspectos culturais, sociais, ambientais, políticos, econômicos e tecnológicos da sociedade e suas interfaces com a educação. • Atuar em situações do cotidiano escolar com base na legislação vigente. • Promover ações, no âmbito da comunidade escolar, com vistas à inclusão e ao respeito às diversidades. • Organizar e gerir o trabalho pedagógico no âmbito da sala de aula, mais especificamente o processo de ensino-aprendizagem, sob sua responsabilidade. • Conhecer as principais políticas educacionais vigentes que fundamentam e regulam o sistema educacional. • Conhecer o processo de construção do conhecimento em física, articulando metodologias adequadas ao seu ensino • Dominar conhecimentos específicos em física e matemática e suas relações com outras ciências. • Dominar habilidades básicas no campo da investigação e compreensão de fenômenos físicos. • Reconhecer e avaliar o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, suas relações com as ciências e seus impactos sociais (PPC/Física, 2018, p. 9-10).</p>
--	---

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.13. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Artes Visuais.

Em 1962, a UnB iniciou os cursos de artes, que incluíam disciplinas básicas de Expressão e Representação, Teoria e História da Arte, e Técnicas de Construção. Essas áreas eram o elo entre a formação em Arquitetura e Artes Plásticas.

No ano posterior, surgiram os Departamentos de Arte e Artesanato, bem como o de Arquitetura. O primeiro a ser lançado foi o Instituto Central de Artes (ICA), criado em 1963/1964. O ICA tornou o curso de Artes Plásticas da Universidade de Brasília famoso em todo o país (PPC/Artes Visuais, 2019).

Conforme o PPC/ Artes Visuais (2019), em 1969, quatro anos após a separação entre

Artes Plásticas e Arquitetura, o Instituto de Arquitetura e Artes (IAA) foi criado e reuniu três departamentos: Arquitetura, Música e Artes Plásticas e Cinema. O regime militar pós-64 havia dispersado muitos talentos dessas áreas.

Em 1974, o departamento de Artes Plásticas e Cinema foi substituído pelo de Desenho, que propôs um projeto de ensino para artes em 1975, mas sem sucesso nos anos seguintes.

Em 1976, houve outra mudança, reflexo da crise de identidade dos cursos sob o regime militar. Foram criados os Institutos de Arquitetura e Urbanismo e o de Comunicação e Expressão. O primeiro abrigava os departamentos de Arquitetura, de Desenho e de Urbanismo; e, o segundo, o departamento de Artes e Música e o de Comunicação e de Letras Linguística (PPC/Artes Visuais, 2019).

O Departamento de Desenho, ligado ao Instituto de Arquitetura e Urbanismo desde 1977, acolheu o projeto do curso de Licenciatura em Educação Artística, que começou em 1979, o que hoje é identificado como curso de formação de professores para a Educação Básica.

Em 1988, no período de redemocratização pós-1985, foi criado o Instituto de Artes (IdA), que começou a funcionar no ano seguinte com os departamentos de Artes Visuais, de Artes Cênicas e de Música, os quais ofereciam cursos de bacharelado e de licenciatura. Mais tarde, o Departamento de Artes Visuais se dividiu e deu origem ao Departamento de Desenho Industrial, que tinha apenas bacharelado. Depois disso, só houve duas alterações importantes no currículo da licenciatura em artes visuais: a primeira foi a criação de um curso noturno em 1993; a segunda foi a mudança nos cursos de licenciatura e de bacharelado, diurnos, em 1999 (PPC/ Artes Visuais, 2019).

Segundo o PPC/ Artes Visuais (2019), em 1999, houve uma reformulação do bacharelado e da licenciatura, que criou a integração entre as habilitações. Embora o objetivo fosse desenvolver uma formação heterogênea, o resultado enfraqueceu a licenciatura nos anos seguintes. As disciplinas do bacharelado foram valorizadas e a licenciatura ficou com um currículo mínimo complementar, no modelo de “três mais um”. Isso significa que o curso de licenciatura baseia-se no currículo do bacharelado, acrescido de três estágios supervisionados, uma disciplina de Psicologia e três de Educação.

Até 2018, o modelo supracitado estava muito defasado, o que gerou a necessidade de atualização e reformulação, e ocasionou na criação do curso de Artes Visuais - Licenciatura, o qual apresentou no PPC a relevância da formação de professores.

O curso está alinhado com o Parecer CNE/CES nº 280/2007, que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Física, e é simultaneamente regido pelas disposições da Resolução 2/2015, tais como: carga horária do curso 2.210 horas – 214 créditos;

disciplinas obrigatórias 1.830 horas – 122 créditos; disciplinas obrigatórias seletivas 420 horas – 28 créditos; módulo Livre 360 horas – 24 créditos; estudos Integradores 300 horas – 20 créditos; optativas 300 horas – 9 créditos; número de semestres mínimo - 08 (oito) semestres / máximo - 14 (quatorze) semestres, recomendado a permanência máxima de 10 (dez) semestres (PPC/ Artes Visuais, 2019).

Segue o conceito do curso de licenciatura em Artes Visuais de acordo com o *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO):

Quadro 42. Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

CURSO	TURNO	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Artes Visuais	D	Lic	DARCY	151	5 (2005)	4 (2017)	1 (2017)	5 (2017)
Artes Visuais	N	LIC	DARCY	52159	-	5 (2017)	5 (2017)	-

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

O curso de Artes Visuais foi avaliado com a nota máxima (5), refletindo uma excelência em sua oferta acadêmica, equivalente à nota obtida no ENADE, o que sublinha a alta qualidade e o reconhecimento recebido.

As unidades estruturantes que integram a concepção epistemológica do curso são:

Quadro 43. Curso de Artes Visuais

FUNÇÃO E OBJETIVOS	<p>os cursos em Artes Visuais devem formar profissionais aptos a ensinar, produzir, pesquisar e criticar na referida área de conhecimento, tendo como princípios norteadores a reflexão e percepção criativa e ética dentro das especificidades do pensamento visual (PPC/ Artes Visuais, 2019, p. 33).</p> <p>promover a formação de professores em artes visuais que atuarão na Educação Básica com ênfase em espaços não formais e ambientes virtuais de aprendizagem (PPC/ Artes Visuais, 2019, p. 33).</p> <p>objetivos educacionais específicos: I – compreender o papel e o contexto do ensino das artes visuais inseridas dentro das práticas da cultura visual contemporânea; II – atuar, dentro dos parâmetros éticos e com compromisso, na prática docente com o objetivo de construir e preservar uma sociedade democrática, mais justa e igualitária; III – atuar na articulação entre diferentes espaços culturais e instituições de ensino de diferentes características; IV – atuar de modo consciente na produção de materiais pedagógicos que contemplem as manifestações visuais, celebradas ou emergentes; V – atuar no exercício docente junto a sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, zelando pelo desenvolvimento físico, intelectual, psicológico e social desses sujeitos, potencializando o desenvolvimento das aptidões sociais ligadas ao convívio ético, sócio e ambientalmente responsáveis; VI – estar preparado para desenvolver ativa e criativamente os meios de comunicação, informação e linguagem contemporâneos, construindo e aplicando processos didático-pedagógicos afinados com tais meios; VII – contribuir para a</p>
---------------------------	--

	<p>compreensão das especificidades culturais de cada comunidade na intenção da preservação de suas identidades e memórias coletivas por meio do ensino das artes visuais; VIII – facilitar, estimular e promover, de modo colaborativo, relações de cooperação entre a instituição de ensino, da família e das comunidades locais e globais; IX – estar apto a trabalhar e estimular o aprendizado com sujeitos que demandem métodos de aprendizagem específicos e próprios; X – estimular, reconhecer e respeitar diferentes manifestações e necessidades dos educandos nas suas relações interpessoais e coletivas; XI - contribuir por meio do ensino das artes visuais para a superação de exclusões sociais, econômicas, étnico-raciais, religiosas, culturais, políticas ou de qualquer outra natureza. XII - estar apto a construir, reconhecer e aplicar modos de ensinar em diferentes linguagens e áreas de conhecimento, dando ênfase ao conhecimento inter e transdisciplinar a partir do ensino das artes visuais; XIII - atuar ética e ativamente na gestão de instituições por meio da concepção, aplicação e avaliação de projetos e programas educativos; XIV - atuar ativamente na compreensão e investigação das particularidades socioculturais e educacionais com fins integrativos e propositivos diante de realidades complexas; XV - estimular a compreensão e a preservação da diversidade, respeitando as diferenças de gêneros e sexualidade, étnico-racial, geracionais, classes sociais, religiosas, necessidades especiais e culturais. XVI – pesquisar continuamente novas práticas de ensino em artes visuais, bem como sua aplicação junto às instituições de ensino e instituições culturais; de modo a nortear a concepção, criação e produção dos materiais didáticos (PPC/ Artes Visuais, 2019 p. 33-4).</p>
<p>RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>No que tange à relação entre teoria e prática no ensino das artes visuais é preciso considerar que esta dimensiona não apenas questões pertinentes à docência, mas também conhecimentos específicos deste saber. Nestes termos, ocorre uma comunhão entre dois tipos de experiência prática, cada uma com sua própria dimensão teórica de modo a promover uma unidade de conhecimento amalgamada de sentido e constituinte de um campo do saber. Em tantas palavras, se o ensino das Artes Visuais deve suscitar considerações sobre procedimentos, métodos e técnicas de experiência estética, bem como sobre as qualidades da forma como exposição visual de conteúdos, então se faz necessário compreender as estruturas teóricas para a criação e apreensão crítica de manifestações estéticas. No entanto, por outro lado, qualquer evidência com relação às condições e os efeitos das manifestações estéticas operam em uma realidade cognitiva na qual não existe espaço para uma teoria geral ou unívoca sobre esta mesma criação ou recepção. Ao considerar a manifestação estética como uma atividade do pensamento permeada por processos sociais que promovem e expressam existências e ideologias, o ensino das artes visuais compõe um entendimento da visualidade como a inscrição de significados e a promoção de sentidos. Já a dimensão subjetiva do fenômeno visual, pode ser compreendida tanto pelas percepções sinestésicas, quanto pelas contiguidades entre sentimentos/sensações e as condições objetivas que estruturam o contexto social e as possibilidades imagéticas de um determinado momento histórico-cultural. Com isso, o ensino das artes visuais resvala numa 2ª narrativa sobre a experiência humana que estabelece um julgamento de valor historicamente específico e, ao assim proceder, tornar visível e sensível o sentido, a percepção e a cognição. O presente PPC/LAV visa uma compreensão do próprio pensamento estético como o resultado de um processo social, de modo a estimular a formação de habilidades, competências e atitudes, princípios e valores, que decorrem das práticas e representações da visualidade. Para tanto, a ênfase deverá ser atribuída à formação de um perfil social e de uma sociabilidade que esbocem uma identidade compartilhada para evitar a criação de um determinado hábito que legitima, enquanto acadêmico, tão somente um saber técnico que atesta para a primazia da objetividade do mundo, mundo este destituído de suas possibilidades subjetivas e que instaura uma distância ontológica entre sujeito</p>

	<p>e objeto, de modo que se tem a impressão de que pensamento e realidade estão separados. Tudo isto para evitar um pensamento coisificado limitado por uma autocomplacência do saber. Nestes processos de enfrentamento do saber consigo mesmo a teoria pode vir a provocar estranhamentos. Logo, existe uma possibilidade franca de compreensão mútua que promove uma solidariedade entre a dimensão teórica e a práxis artística. É importante considerar que seja necessário aproximar o processo de ensino-aprendizagem das verdades contidas no fato da teoria bem como a prática serem, por vezes, ambíguas e contraditórias. Isso porque, pode ser que sejam justamente estas contradições ou imprecisões que permitam a identificação de pontos complementares entre estas duas instâncias. Talvez as lacunas, ausências ou dúvidas encontradas em uma, recebem maior atenção na outra e assim, justificam esse relacionamento. Também é importante lembrar que a mobilidade e possibilidade de fragmentação de corpos teóricos aparecem como um incentivo aos modos de ensinar sobre as artes e pelas artes. A demonstração através do exemplo, seja por meio de atividades ou dinâmicas em que se pode relacionar a teoria à prática artística, é uma maneira de escolher os pontos com os quais mais os sujeitos se identificam e se constroem a partir de uma própria prática pedagógica múltipla e mutável, o que também significa ensinar e aprender. Nos termos do curso de Licenciatura em Artes Visuais devemos buscar o desenvolvimento de uma pedagogia baseada em projetos de trabalho em educação quer seja para nortear conteúdos específicos ao longo de aulas ou para promover a intervenção na realidade imediata. Afinal, os conteúdos desenvolvidos em dinâmicas de ensino-aprendizagem estão diretamente associados ao hábito de estudo e pesquisa de temas e conteúdos confluentes por parte do professor de Artes Visuais (PPC/Artes Visuais, 2019, p.23-24).</p>
<p style="text-align: center;">PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>Entre eles destacam-se: 1. Adotar uma identidade própria à formação do professor de Artes Visuais, distinta daquela definida para o bacharel, de modo que o futuro profissional sinta-se motivado e comprometido com o seu percurso de formação e ingresso posterior na carreira docente, além de vislumbrar possibilidades para uma formação continuada. 2. Possibilitar ao professor em formação vivenciar uma relação teórico-prática que não seja dicotômica e nem excludente, mas que rompa com a tradicional visão de que a teoria precede a prática. Ou ainda, que a prática é o campo de aplicação da teoria. Portanto, saber e saber fazer é um dos princípios aqui observados. 3. A adoção de Ênfases que aprofundam a formação do professor de Artes Visuais para atuar na Educação Básica visando ampliar os contextos de atuação desse futuro profissional. E, portanto, incentivando-o à respeitar a diversidade e a diferenças, levando-as em conta quer seja no que tange aos sujeitos de aprendizagem com os quais terá contato em sua vida profissional, quer seja no tocante aos contextos de vida em que esses sujeitos se encontram. 4. A estruturação de uma grade curricular flexível de modo que o professor em formação possa experimentar diferentes formas de aprendizagem que além das disciplinas tradicionais lhe possibilitem outras modalidades de formação que permitirão uma diversidade de experiências formativas, incluindo oficinas, projetos, vivências, visitas, seminários, grupos de estudo, oficinas, laboratórios etc. E, ainda, projetos de pesquisa e extensão por intermédio dos quais será possível integrar teoria, prática e trabalho trans/interdisciplinar (PPC/Artes Visuais, 2019 p.30).</p> <p>A integração de saberes de campos diferentes, visando à compreensão abrangente de dado objeto de estudo se dá pela estrutura curricular orientada pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa forma de estrutura permite olhar os objetos de estudos através de ângulos diferentes e com conceitos diferentes. A nossa evidência aqui recai na Cultura Visual definida como um território difuso para a reunião de diversas experiências, ou como um campo emergente de pesquisa transdisciplinar e transmetodológica, o qual estuda a construção social da experiência visual. Esse território, ainda extraordinariamente fluído, e conceitualmente mutável, segue sujeito aos</p>

	<p>múltiplos conflitos. Importantíssimo ressaltar que, a Cultura Visual não se ocupa somente com o visual, mas com outras formas sensoriais de comunicações, e não se concentra apenas nos fatos e artefatos visuais observáveis, mas também se volta para os modos e os diversos contextos da visão e representação. A Cultura Visual busca: questionar como as pessoas veem o mundo e estabelecem diversos tipos de representações; discutir as formas de produção e circulação de imagens; chamar atenção para as diferenças entre o verbal e o visual. E, sobretudo, colocar em questão a distinção entre alta e baixa cultura nas artes. A inter/trans/disciplinaridade, portanto, não é justaposição de disciplinas, visto que tem como pressuposto o planejamento participativo; e é mais facilmente alcançada quando objeto de estudo é focado no âmbito de metodologias ativas, como a de projetos (PPC/Artes Visuais, 2019, p.20-1).</p>
<p>PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>No ano de 1999, em que o bacharelado e a licenciatura foram reformulados, criou-se uma simbiose entre as habilitações que pretendia garantir uma formação heterogênea, mas que, de fato, acabou por debilitar, na década seguinte, a licenciatura de modo geral. Foi dado destaque às disciplinas do bacharelado, enquanto à licenciatura reservou-se apenas um currículo mínimo complementar, dentro do modelo chamado de “três mais um”. Ou seja, todo o curso de licenciatura é fundamentado na estrutura curricular do bacharelado somando-se a essa três estágios supervisionados, uma disciplina em Psicologia e três em Educação. Esse modelo, ainda está vigente, se encontra consideravelmente defasado diante das demandas atuais. Tornando-se, portanto, a sua reformulação, um ato efetivo que culminou com a criação do curso de Licenciatura em Artes Visuais organizado por este PPC/LAV, estruturado dentro das prerrogativas pedagógicas essenciais para a formação de professores que corrobore minimamente com as demandas educacionais desse início de século XXI (PPC/Artes visuais, 2019, p. 08).</p> <p>[...] este PPC/LAV adotou Ênfases como forma de ampliar o âmbito da formação do professor. Ou seja, a LAV, em seus aspectos teóricos metodológicos, promove o contato com áreas que emergem na educação contemporânea e fomentam o mercado de trabalho na área de educação das artes visuais. Além disso, a intenção é que o egresso esteja motivado para aprofundar os seus estudos acadêmicos iniciados nas Ênfases, em especializações e pós-graduações. Fomentando-se, assim, o aspecto da formação continuada tão premente nos cursos de formação de professores. Em princípio, foram adotadas duas ênfases: Educação em Espaços Museais e Ambiente Virtual de Aprendizagem que vão se diferenciar por três disciplinas que serão cumpridas dentro da grade curricular. a) Matriz em Educação Básica: Trata-se do eixo central do curso a partir do qual o discente poderá optar por mais uma das outras duas Ênfases possibilitadas pelo curso. A matriz esta dedicada à Educação Básica e conseqüentemente ao ambiente formal de ensino. i. Ênfase em Espaços Museais: a formação de professores para atuar em Espaços Museais que ultimamente têm incrementado as atividades da Educação Básica, está contemplada no curso de Licenciatura em Artes Visuais na forma da ênfase: Educação em Espaços Museais. Ao optar por essa Ênfase, à grade curricular do discente, já integrada pelo Estágio Supervisionados em Artes Visuais – Formação de Professores (pré-requisito para as demais), serão acrescentadas três disciplinas: (a) História e Teoria da Educação em Espaços Museais a qual se ocupará com a análise conceitual e da contextualização histórica a partir de experiências nacionais e internacionais sobre a área; (b) Laboratório em Educação em Espaços Museais destinada ao aprofundamento das análises para produção de ações educativas em ambientes museais que dizem respeito às visualidade voltadas para a educação em artes visuais no ensino fundamental 2 e médio e, ainda, (c) os Estudos Avançados em Educação em Espaços Museais destinados a análise e articulação de propostas educacionais para artes visuais em ambientes museais, além do Estágios Supervisionados em Artes Visuais –</p>

	<p>Espaços Museais 1 e 2. A partir dessa formação específica, o discente é conduzido pelos aspectos históricos, teórico-metodológicos do ensino em espaços museais de modo a tornar-se apto para atuar na pesquisa, planejamento e avaliação da educação das artes visuais nesses ambientes. ii. Ênfase em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: a formação de professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem, voltados para a educação básica, está contemplada no curso de Licenciatura em Artes Visuais na forma da ênfase: Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Artes Visuais. Ou seja, além em instituições de ensino formal, o futuro professor poderá iniciar os seus conhecimentos na educação em ambientes virtuais de aprendizagem. Ao optar por essa Ênfase, à grade curricular do discente já integrada pelo Estágio Supervisionados em Artes Visuais – Formação de Professores (pré-requisito para as demais), serão acrescentadas três disciplinas: (a) História e Teoria da Educação a distância a qual se ocupará com a análise conceitual e da contextualização histórica a partir de experiências nacionais e internacionais; dos estudos teóricos e fundamentos da EAD; (b) Laboratório em Educação a distância: destinado ao aprofundamento das análises para produção de ações educativas em ambientes virtuais de aprendizagem para as artes visuais em ensino fundamental 2 e médio e, ainda, (c) os Estudos Avançados em Educação a distância destinados a análise e articulação de propostas educacionais para artes visuais em ambientes virtuais de aprendizagem, além do Estágios Supervisionados em Artes Visuais – Ambientes Virtuais de Aprendizagem 1 e 2. A partir dessa formação específica, o discente é conduzido pelos aspectos históricos, teórico-metodológicos do ensino em ambientes virtuais de aprendizagem de modo a tornar-se apto para atuar na pesquisa, planejamento e avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem para o ensino/aprendizagem das artes visuais, fazendo relações desses AVAs com: as questões multiculturais, de interatividade, das tecnologias de informação e comunicação; e ainda da relação da educação em cultura visual com o ensino contemporâneo das artes visuais (PPC/Artes visuais, 2019, p. 28-30).</p> <p>As comissões formadas no âmbito do FPPLAV foram responsáveis pela formulação das Bases Curriculares da reforma do curso de Licenciatura em Artes Visuais - noturno. Três comissões trabalharam entre março de 2010 a julho de 2011 para debater tais bases: (1) Comissão de Formação Pedagógica-Teórica em Artes Visuais; (2) Comissão das Práticas de Ensino; e (3) Comissão dos Estágios Supervisionados. Em suas proposições, as comissões buscaram incorporar formatos diversificados do fazer acadêmico na tentativa de ampliar a formação do futuro professor da educação básica para além das disciplinas tradicionais e propiciar situações próximas à realidade do mundo de trabalho. Para isso, referenciaram-se em modalidades tais como: projetos, oficinas e laboratórios, estudos visuais e educação, estudos independentes e trabalho de final de curso. Além disso, estruturaram as bases curriculares em três núcleos: a) Núcleo de Estudos de Formação Geral: • Formação Pedagógica (FOP) • Teorias em Artes Visuais (TAV) • Práticas em Artes Visuais (PAV) b) Núcleo de Aprofundamento/Ênfases: • Práticas de Ensino (PdE) • Estágios Supervisionados em Artes Visuais (ESAV) • Trabalho de Conclusão de Curso(TCC) c) Núcleo de Estudos Integradores: • Estudos Integradores A partir desses núcleos, organizaram-se: • Projetos, oficinas e laboratórios: no âmbito das Práticas de Ensino, dos Estágios Supervisionados e ainda nas disciplinas de práticas em Artes Visuais ofertadas pelo Bacharelado em Artes Plásticas (Núcleo de Estudos de Formação Geral). Essas últimas, em conjunto com as demais, subsidiarão os futuros professores na constituição e/ou aperfeiçoamento das suas próprias poéticas, bem como daquelas a serem adotadas por força do seu exercício profissional. • Os Estudos Visuais e Educação (EVE): esta unidade curricular propõe-se analisar, de um ponto de vista transdisciplinar, as recentes modificações que conduziram a cultura contemporânea à uma visualidade cada vez mais determinante e suas relações com a Educação. A questão central é o Estudo</p>
--	--

	<p>da Educação da Cultura Visual, é estudar e compreender áreas de conhecimento distintas a partir da experimentação em cultura visual. • Estudos integradores: espaço curricular concebido para estimular o discente a construir seu conhecimento também participando de atividades de: pesquisa, extensão, artísticas e culturais; e ainda administrativas e/ou políticas no âmbito das organizações estudantis, voltando seu exercício do saber para o progresso da comunidade na qual está integrado fora da universidade. • Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): Existem muitos conceitos de TCC, compreende-se que o mais apropriado para o curso de Licenciatura em Artes Visuais é o TCC apresentado de forma monográfica. Por se tratar de mais um requisito para complementação de curso de graduação, o TCC aqui é entendido como um estudo sobre um assunto determinado, não necessitando, no entanto, ser tão completo em relação ao tema escolhido. Contudo, a produção da monografia deve aprofundar o máximo possível a abordagem de um tema que por sua vez deve ser bem delimitado (PPC/Artes visuais, 2019, p. 40-41).</p>
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>A estruturação de uma grade curricular flexível de modo que o professor em formação possa experimentar diferentes formas de aprendizagem que além das disciplinas tradicionais lhe possibilitem outras modalidades de formação que permitirão uma diversidade de experiências formativas, incluindo oficinas, projetos, vivências, visitas, seminários, grupos de estudo, oficinas, laboratórios etc. E, ainda, projetos de pesquisa e extensão por intermédio dos quais será possível integrar teoria, prática e trabalho trans/interdisciplinar (PPC/Artes Visuais, 2019 p.30).</p> <p>A inter/trans/disciplinaridade, portanto, não é justaposição de disciplinas, visto que tem como pressuposto o planejamento participativo; e é mais facilmente alcançada quando objeto de estudo é focado no âmbito de metodologias ativas, como a de projetos (PPC/Artes Visuais, 2019, p. 20-21)</p>
<p>TRABALHO DOCENTE</p>	<p>-</p>
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>a) desempenhar o papel de “catalisador” do processo educativo em todas as suas dimensões, não se restringindo a ser um mero transmissor de conteúdos, mas um profissional atento às relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educacional; b) ser agente de transformações na realidade educativa por meio da abordagem pedagógica do contexto social em que atua, dos recursos tecnológicos disponíveis e da busca constante de seu próprio aprimoramento; c) ser capaz de estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento que compõem a formação de seus alunos, proporcionando-lhes condições para estabelecerem relações entre os saberes e a realidade, deforma a estimular-lhes a percepção das diversas dimensões dessas relações; d) refletir sistematicamente sobre seu cotidiano na sala de aula, convertendo-o em objeto de estudo e pesquisa para fundamentar seu processo de redirecionamento da prática pedagógica; e) interagir com outros profissionais da educação, estendendo sua prática na sala de aula ao conjunto de atividades que formam o contexto escolar em que está inserido; f) compreender sua prática pedagógica como um desenvolvimento contínuo, composto, tanto por descobertas profissionais quanto pessoais, e buscar aprimoramento constante. Por fim, em âmbito das competências e habilidades específicas da área de Artes Visuais, espera-se formar profissionais para produzir, pesquisar e criticar as práticas e fundamentos da Educação em Artes Visuais. Tal formação contempla o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial crítico e criativo, dentro das especificidades do fenômeno da visualidade. O professor de artes visuais trabalhará com formas de saberes e conhecimentos específicos da visualidade, mas em interação com as outras formas de percepção e conhecimentos estéticos. Especificidades que</p>

	destacam a peculiaridade da amplitude do campo de formação do egresso diante de outras linguagens artísticas (PPC/Artes Visuais, 2019, p.35-6).
--	---

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.14. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Respectiva Literatura.

O Curso de Letras – Língua Inglesa e Respectiva Literatura possui um PPC com diversas informações idênticas ao PPC do curso Letras - Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. Dentre elas: o histórico da unidade do Instituto de letras; a perspectiva formativa prevista para os licenciados, ou seja, os princípios formativos; a relação teoria e prática; a metodologia do ensino aprendizagem; o trabalho docente; e, por fim, as habilidades e competências. Há especificidades nos conhecimentos necessários para a docência e os objetivos específicos.

O PPC baseia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme o Parecer CNE/CES 492/2001, e adere as orientações estabelecidas pela Resolução 2/2015.

No *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO) consta o conceito do curso de licenciatura em Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura.

Quadro 44. Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Respectiva Literatura

CURSO	TURNO	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Letras - Língua Inglesa e Respectiva Literatura.	D	Lic	DARCY	29693	5 (2014)	3 (2017)	1 (2017)	3 (2017)

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

O curso de Letras – Língua Inglesa e respectiva Literatura foi avaliado com a nota máxima (5), o que indica a qualidade da licenciatura, o corpo docente, às instalações físicas e a organização didático-pedagógico. O conceito do ENADE obteve a nota 3, o que refere ao desempenho dos alunos no exame nacional.

As unidades estruturantes que integram a concepção epistemológica do curso estão presentes abaixo.

Quadro 45. Curso de Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura

<p>FUNÇÃO E OBJETIVOS</p>	<p>visa a formar profissionais com sólidos conhecimentos teóricos, metodológicos, éticos e políticos por meio de ações institucionais, pautadas na reflexão-ação-reflexão (PPC/Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.11).</p> <p>visa a formar professores com amplo domínio linguístico, capazes de produzir e problematizar diferentes formas de linguagens nos contextos orais e escritos, de maneira competente e crítica, e conscientes de sua inserção na sociedade, das disputas sociais e das relações de alteridade (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.24).</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● conhecer e compreender as diferentes teorias e tecnologias linguísticas que sustentam as práticas do inglês na sociedade brasileira e nas sociedades de língua inglesa, relacionando-se de modo crítico com a produção e a circulação do conhecimento; ● compreender os fundamentos teóricos da literatura para uma análise crítica de obras e autores representativos da literatura de língua inglesa em contextos históricos determinados, relacionando-se de modo crítico com a produção e a circulação do conhecimento; ● criar condições para que os graduandos habilitados em língua estrangeira sejam potencialmente capazes de participar plenamente da vida acadêmica nacional e internacional; ● estimular o desenvolvimento de uma prática científica de descrição, explicação e comparação dos fatos linguísticos e literários em sua relação com a sociedade; ● fornecer subsídios teórico-metodológicos com vistas a uma reflexão sobre os processos de identificação do indivíduo com a língua, com a linguagem e com a literatura; ● criar oportunidades que promovam a reflexão sobre língua e linguagem em suas diferentes manifestações, sensibilizando os discentes em relação a correntes teóricas dos estudos linguísticos, literários e educacionais; ● intermediar o contato do discente com um vasto repertório de literaturas em inglês, fomentando a ampliação do horizonte de leituras na língua estrangeira; ● estimular o exercício reflexivo dos futuros professores a fim de que os licenciados vivenciem, como discentes, experiências educativas que contribuam para sua prática profissional futura; ● proporcionar uma prática educativa voltada para a formação cidadã e para a diversidade; ● proporcionar oportunidades ao futuro profissional, incentivando-o na busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional; ● formar professores pesquisadores capazes de buscar novas alternativas para o ensino de língua inglesa, atuando como agentes multiplicadores das soluções encontradas (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.24-5).
<p>RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>[...] uma maior integração entre disciplinas, e para uma formação mais ampla que possibilite a aproximação entre teoria e prática para que o egresso seja capaz de conceber a realidade à luz dos conhecimentos acadêmicos, e, para tal realidade, propor soluções (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.10).</p> <p>[...] em seu currículo disciplinas que envolvem teoria e prática e, ainda, estágios supervisionados. Em cada uma dessas disciplinas, ao aluno é dada a oportunidade de reflexão acerca das práticas docentes e das metodologias de ensino (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.24).</p> <p>A estrutura curricular do curso constrói-se por meio do dialogismo entre a teoria e a prática, com uma orientação para a formação continuada dos graduandos. Contempla, ainda, os três pilares da educação superior, produzindo a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Em resumo, os princípios que norteiam a organização do fluxo curricular do curso são:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● a integração entre teoria e prática; ● o estímulo à integralização dos créditos por meio de percursos flexíveis; ● a articulação entre ementas, objetivos e perfil do graduando (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.35). <p>Como o objetivo principal de um curso na modalidade de licenciatura é formar</p>

	<p>professores, estão incluídas na grade curricular disciplinas e atividades voltadas para a prática educacional. Além dos estágios obrigatórios e das disciplinas da Faculdade de Educação, em que se desenvolvem reflexões sobre a prática educacional, foram incluídas na grade curricular algumas disciplinas consideradas disciplinas de laboratório, nas quais são estimuladas atividades voltadas ao estudo e à elaboração de planos de aula, materiais didáticos e avaliações, assim como reflexão crítica em relação à teoria e à prática (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.36).</p> <p>O curso de letras [...] deva se pautar pela integração entre teoria e prática, o Estágio Supervisionado é o momento em que essa integração, de certa maneira, faz-se mais evidente e encontra espaço privilegiado. Entendendo que teoria e prática são indissociáveis, é nos momentos de estágio que essa união dá espaço para que o professor em formação, graduando, torne-se sujeito de suas ações e amplie suas concepções sobre o fazer docente e sobre as práticas de uso da língua, ações sociais que nos fazem agir no mundo (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.40).</p>
<p>PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>[...] são princípios orientadores da organização curricular a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização. A interdisciplinaridade, como abordagem epistemológica, permite ultrapassar as fronteiras disciplinares, o que possibilita tratar, de forma integrada, tópicos, temáticas e eixos integradores às diversas áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade, como princípio fundante, contrapõe-se à fragmentação, à homogeneidade e à linearidade no currículo. Nessa perspectiva, a organização curricular desenvolve-se em torno de um tema central e de questões relevantes e significativas identificadas cooperativamente pelos professores e estudantes. Isso possibilita delinear caminhos de integração de saberes que superam a fragmentação curricular. A interdisciplinaridade é, então, vista como a superação da fragmentação do conhecimento, na medida em que possibilita analisar a realidade em seus aspectos socioculturais, econômicos e ambientais e, assim, projetar realidades diversas. O princípio da transversalidade busca a aproximação entre a realidade e a ciência, materializada no processo de construção do conhecimento pela inserção de temas da vida cotidiana na estrutura curricular. Dessa forma, por exemplo, a inserção dos conhecimentos curriculares ligados à educação em direitos humanos, às questões étnico-raciais e à educação ambiental organiza-se em atendimento ao princípio pedagógico da transversalidade. Os projetos pedagógicos dos cursos, em sua organização curricular, passam a incluir conteúdos complementares e flexíveis, visando a atender os desafios contemporâneos ou as problematizações atuais dos diferentes campos do conhecimento. Entre o conjunto de princípios norteadores da organização curricular, a contextualização ou temática dá sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas de conhecimento, superando, assim, o ensinar, o aprender, o pesquisar e o avaliar apenas pela necessidade acadêmica. Esse princípio dá sentido social aos conhecimentos, aos conceitos e aos procedimentos metodológicos (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.20-1).</p> <p>Os princípios norteadores do currículo articulam-se com base em três eixos principais: a) capacitação do graduando para o domínio do uso da língua inglesa nas suas manifestações oral e escrita; b) capacitação do graduando para a prática em sala de aula por meio de estudos sobre conteúdos relevantes e metodologias de ensino adequadas; e c) formação teórica na área da Linguística e da Literatura para que o graduando seja capaz de desenvolver, organizar e rever continuamente, de forma crítica e autônoma, sua atuação docente (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.24).</p>
<p>PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>A interdisciplinaridade, como abordagem epistemológica, permite ultrapassar as fronteiras disciplinares, o que possibilita tratar, de forma integrada, tópicos, temáticas e eixos integradores às diversas áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade, como princípio fundante, contrapõe-se à fragmentação, à homogeneidade e à linearidade no currículo. Nessa perspectiva, a organização curricular desenvolve-se</p>

	<p>em torno de um tema central e de questões relevantes e significativas identificadas cooperativamente pelos professores e estudantes. Isso possibilita delinear caminhos de integração de saberes que superam a fragmentação curricular. A interdisciplinaridade é, então, vista como a superação da fragmentação do conhecimento, na medida em que possibilita analisar a realidade em seus aspectos socioculturais, econômicos e ambientais e, assim, projetar realidades diversas. O princípio da transversalidade busca a aproximação entre a realidade e a ciência, materializada no processo de construção do conhecimento pela inserção de temas da vida cotidiana na estrutura curricular. Dessa forma, por exemplo, a inserção dos conhecimentos curriculares ligados à educação em direitos humanos, às questões étnico-raciais e à educação ambiental organiza-se em atendimento ao princípio pedagógico da transversalidade. Os projetos pedagógicos dos cursos, em sua organização curricular, passam a incluir conteúdos complementares e flexíveis, visando a atender os desafios contemporâneos ou as problematizações atuais dos diferentes campos do conhecimento. Entre o conjunto de princípios norteadores da organização curricular, a contextualização ou temática dá sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas de conhecimento, superando, assim, o ensinar, o aprender, o pesquisar e o avaliar apenas pela necessidade acadêmica. Esse princípio dá sentido social aos conhecimentos, aos conceitos e aos procedimentos metodológicos. (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.20-1).</p> <p>Busca-se valorizar a formação geral e ampla em função dos diferentes perfis acadêmicos e profissionais. Por isso, em relação aos conteúdos curriculares, buscamos priorizar os conteúdos caracterizadores básicos ligados à área dos estudos linguísticos e literários, incluindo práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas das IES (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p. 26).</p> <p>O conjunto das disciplinas obrigatórias deve ser cursado em sua totalidade por todos os alunos do curso em questão. Além da exigência de carga horária, exige-se também a aprovação em um subconjunto das disciplinas optativas. As disciplinas obrigatórias podem formar cadeia de seletividade, caso em que é exigida a aprovação de uma entre uma lista de disciplinas de tópico conexo (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.30).</p>
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>Uma metodologia do ensino compreende as diferentes trajetórias traçadas /planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos / formativos” (MANFREDI, 1993, p. 1). A metodologia de ensino utilizada no curso de Licenciatura em Inglês é, portanto, bastante variada, pois atende aos objetivos e às diversas necessidades das diferentes disciplinas ministradas, ao mesmo tempo em que busca propiciar aos alunos um espaço de reflexão a respeito de questões educacionais, sociais, culturais e também pessoais. Entre as estratégias metodológicas incluem-se aulas expositivas, aulas teórico-práticas, seminários, debates, atividades em classe realizadas individualmente, em pares e em grupos, apresentações individuais, entre outras. Essas estratégias têm em comum a articulação de quatro princípios básicos: 1) a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas que dão suporte à formação de professores; 2) o atendimento às diferentes formas de aprender dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; 3) a retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem por meio da criação-reflexão-recriação de conhecimentos a partir dos próprios sujeitos do processo; e 4) a prática da avaliação formativa, coerente com a concepção do processo de ensino-aprendizagem e com a noção de retroalimentação, intensificando as oportunidades de desenvolvimento dos conhecimentos teórico-práticos dos sujeitos em interação no contexto acadêmico-pedagógico. Isso resulta na criação do que se conhece por cultura de avaliação constante de/em todos os processos (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.29).</p>

TRABALHO DOCENTE	o Estágio Supervisionado, parte obrigatória do currículo, abre também espaço para que o graduando se veja diante das questões do dia a dia concernentes a ser e a tornar-se professor. Nesse sentido, a busca por autonomia e também por reflexão e diálogo deve ser constante, tendo em vista que o trabalho docente não se dá simplesmente no âmbito individualizado, mas em especial por meio da socialização de condições e situações em que o pensar sobre possíveis soluções seja feito em coletividade (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.40).
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> ● domínio do uso da língua inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; ● domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfosintático, léxico e semântico da língua inglesa; ● capacidade de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; ● domínio crítico de um repertório representativo de uma dada literatura; ● visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; ● preparação profissional atualizada, incluindo a utilização dos recursos da informática, que permita o exercício criativo do processo de construção do conhecimento; ● percepção de diferentes contextos culturais; ● domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa; ● domínio dos métodos e das técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática dos conhecimentos para o contexto educacional. (PPC/ Letras - Letras - Língua Inglesa E Respectiva Literatura, 2019, p.27).

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.15. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras - Língua e Literatura Japonesa.

Em 1997, com a criação dos cursos de licenciatura noturnos, surgiu o curso de Letras-Japonês, que segue as orientações dos documentos institucionais elaborados pelo Grupo de Acompanhamento Permanente das Licenciaturas (GPAL).

A Resolução nº 60 da Reitoria, de 14/04/1993, criou o GPAL, uma comissão responsável por: elaborar o Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura (1993); implementar o Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura na perspectiva da nova política de formação de professores (1997); e elaborar as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura (1998) (PPC/ Letras – Língua e Literatura Japonesa, 2019).

A relação entre teoria e prática corresponde a um desafio voltado a formação pedagógica na área específica, a qual ocorre por meio de disciplinas que ensinam abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua estrangeira, e abarcam conteúdos específicos das disciplinas identificadas como: Laboratórios ou Metodologias (PPC/ Letras – Língua e Literatura Japonesa, 2019).

O curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Japonesa fundamentou-se no Parecer CNE/CES nº 492, de 3 abril de 2001, que aborda as Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de letras, e está conforme as normativas da Resolução nº 2/2015. Duração do curso:

4 anos e meio; carga Horária 3.520 horas; regime Escolar Créditos - Semestral Total de Créditos 234 créditos; créditos das Disciplinas Obrigatórias (com TCC) 96 = 1440 horas; créditos de Estágio Supervisionado 28 = 420 horas; créditos de formação pedagógica e prática de ensino 30 = 450 horas; créditos das Disciplinas Optativas e Módulo Livre 52 = 780 horas; atividades Complementares 14 créditos = 210 horas; atividades de extensão 15 créditos = 220 horas (PPC/ Letras – Língua e Literatura Japonesa, 2019).

O conceito do curso de licenciatura em Letras – Língua e Literatura Japonesa, conforme exposto no *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO):

Quadro 46. Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Japonesa.

CURSO	TURNOS	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Letras - Língua Literatura Japonesa	N	Lic	DARCY	20551	5 (2016)	1 (2011)	3 (2005)	2 (2011)

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

O conceito do curso, avaliado com a nota máxima (5), demonstra que a licenciatura possui um alto padrão de qualidade acadêmica e estrutural, conforme os critérios estabelecidos para sua avaliação. Essa nota reflete o reconhecimento do curso como uma formação sólida e bem estruturada, com excelentes práticas pedagógicas e curriculares. No entanto, a avaliação realizada pelo ENADE apresentou uma nota que não atinge o mesmo nível de excelência, sugerindo que, embora o curso seja bem conceituado em termos gerais, há aspectos específicos do processo de formação e avaliação de aprendizagem que necessitam de aprimoramento para alcançar uma equivalência na avaliação nacional. Este contraste entre as duas avaliações indica a necessidade de ajustes e melhorias para alinhar a qualidade percebida com a performance demonstrada no exame nacional.

A seguir, mostraremos as unidades estruturantes que abarcam a concepção epistemológica do curso:

Quadro 47. Curso de Letras – Língua e Literatura Japonesa.

FUNÇÃO E OBJETIVOS	o Curso de Licenciatura em Letras-Japonês tem como enfoque a formação de profissionais com sólidos conhecimentos teóricos, metodológicos, éticos e políticos por meio de ações institucionais, pautadas na reflexão-ação-reflexão (PPC/ Letras - Letras - Língua e Literatura Japonesa, 2019, p.12).
---------------------------	--

	<p>O curso tem como objetivo formar profissional graduado no Curso de Licenciatura em Letras-Japonês apto a atuar tanto na docência no Ensino Fundamental e/ou Médio como no ensino nas escolas técnicas dos Institutos Federais de Educação (PPC/ Letras - Letras - Língua e Literatura Japonesa, 2019, p.28).</p>
<p>RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>Em se tratando de licenciatura, em primeiro plano, requer uma formação centrada na unicidade prática-teoria e pretende-se abastecer de modo a se tornar mais autônoma nas práticas sociais. Nessa perspectiva, a prática de ensino é um dos elementos importantes do curso. Segundo Charlot (2000) destaca que “não é o próprio saber que é prático e sim, o uso que é feito dele em uma relação prática com o mundo”. Desta forma, se a teoria estiver dissociada com a prática, apenas teríamos o saber e não o saber fazer. Logo, o processo de ensino, além do domínio dos aspectos teóricos, necessita fomentar a teoria aos problemas e aos desafios da prática. Sendo assim, a formação integrada leva os educandos à construção de novos parâmetros e concomitantemente mais envolvidos como agente da sua própria experiência acadêmico-profissional. Esse redimensionamento da formação do educador implica em trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica. Nesse sentido, contemplamos no novo currículo do curso a ênfase na formação da práxis pedagógica do licenciado (PPC/ Letras - Letras - Língua e Literatura Japonesa, 2019, p.72).</p> <p>2.18. Atividades Práticas de Ensino</p> <p>No presente PPPCJ as atividades práticas de ensino seguem a orientação e estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura, em articulação com o PPC, e devem, ainda, estar presentes e relacionar teoria e prática de forma reflexiva durante todo o curso. Nesse sentido, a prática de ensino no atual PPPCJ está contemplada como componente curricular diluído ao longo do curso com o objetivo de estabelecer a relação dialética da práxis pedagógica. Com isso houve a ruptura com a prática aplicacionista de estudar todas as teorias primeiro para finalmente aplicar nos estágios no final do curso. Além das disciplinas que envolvem a prática no seu programa a exemplo de Laboratório de Japonês 1, 2 e 3, os alunos podem participar de projetos de Atividades Específicas da área de Japonês ou ainda participar de atividades de extensão da área de Japonês inseridas no currículo. Assim Prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo que somam 450 horas (PPC/ Letras - Letras - Língua e Literatura Japonesa, 2019, p.90-1).</p>
<p>PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>A formação do professor de língua japonesa atende a base da proposta pedagógica do curso de Letras-Japonês e, desde a sua criação, constitui um caminho dinâmico e evolutivo. Privilegia-se o profissional reflexivo que além de estar engajado com o compromisso social e ético, estará comprometido com a transformação social (PPC/ Letras - Letras - Língua e Literatura Japonesa, 2019, p.28).</p> <p>o Curso de Licenciatura em Letras-Japonês investe na formação dos profissionais engajados em conjugar a epistemologia à práxis pedagógica, com a realidade social vigente. Os princípios e metas fundamentais da licenciatura são os seguintes: a) Centralização da formação do professor na realidade socioeconômico e cultural do país, de modo que o processo acadêmico a ser desenvolvido venha a contribuir para que o docente atenda às necessidades requeridas pelo contexto educacional no qual se insira; b) Formação de professores capazes de repensar o universo de ensino de língua e literatura japonesa, adequando-o ao público-alvo; c) Efetiva integração do futuro docente à teoria e prática da aprendizagem e do ensino da língua japonesa capaz de assegurar a aquisição do saber e a competência para</p>

	<p>ensinar; d) Integração das funções da Universidade que pressupõem envolvimento do professor ao ensino - pesquisa - extensão, com a produção do conhecimento, cujo objetivo afim é propiciar melhores condições de vida à comunidade (PPC/ Letras - Letras - Língua e Literatura Japonesa, 2019, p. 29).</p> <p>O Curso de Letras (Curso de Licenciatura em Letras-Japonês) foi concebido como lócus de formação de profissionais para atuar de maneira reflexiva e analítica em relação à linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico, com visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional (PPC/ Letras - Letras - Língua e Literatura Japonesa, 2019, p.29).</p>
<p>PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>O curso de Letras-Japonês segue a orientação do Estatuto e do Regimento Geral da UnB do ano de 2012 em que os “cursos regulares de graduação são estruturados para dar seqüência e complementaridade adequadas às matérias dos currículos e flexibilidade à integralização curricular, na forma definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão” (2011, p. 62). No artigo 89 do mesmo dispositivo orienta que o aluno regular do curso de graduação deve compor na estrutura curricular as disciplinas Integrante e do Módulo Livre. Segundo o Regimento, as disciplinas do Módulo Integrante são aquelas que compõem o currículo do curso e incluem: I. disciplinas obrigatórias, que devem ser cursadas com aproveitamento para a conclusão do curso; II. disciplinas optativas, que possibilitam ao aluno escolher entre as disciplinas oferecidas para integralização do currículo (2011, p. 63). Exceto no caso do parágrafo § 2º do Regimento, “as disciplinas obrigatórias de cada curso constituem, no máximo, 70% (setenta por cento) dos créditos exigidos para conclusão do curso”. No caso do parágrafo § 3º do mesmo dispositivo, “as disciplinas do Módulo Livre são de livre escolha do aluno entre as disciplinas oferecidas pela Universidade e correspondem a 24 (vinte e quatro) créditos no máximo, pelo menos, para os cursos regulares de duração plena” (2011, p. 63) (PPC/ Letras - Letras - Língua e Literatura Japonesa, 2019, p.31).</p> <p>A nova proposta de currículo do Curso de Licenciatura em Letras-Japonês A habilitação na modalidade Licenciatura exige o cumprimento de 3.200 horas no mínimo, cumpridos em disciplinas e em atividades acadêmico-científico-culturais. As disciplinas obrigatórias do currículo do Curso de Licenciatura em Letras-Japonês se dividem em 5 grupos que visam desenvolver competências fundamentais de um professor de japonês: 1. Competência linguística em LE-Língua Japonesa (CLJ); 2. Competência teórica didática/linguística; 3. Competência formativa: conhecimentos específicos; 4. Competência didática; e 5. Competência de prática de ensino: estágios (2011, p. 63) (PPC/ Letras - Letras - Língua e Literatura Japonesa, 2019, p.32).</p> <p>As disciplinas do grupo que chamamos de “competência linguística e comunicativa” desenvolvem a competência em língua japonesa. Visto que não há um pré-requisito para a seleção de Vestibular para os estudantes que ingressam no curso de Letras-Japonês. Sendo assim, as disciplinas oferecidas são para alunos que se iniciam o processo de “alfabetização” na língua japonesa. As disciplinas do grupo “competência teórica didática/linguística”, tem por objetivo desenvolver a capacidade de reflexão sobre fatos e fenômenos da língua à luz do ensino-aprendizagem. As disciplinas do grupo “Competência formativa” visam a formação de professor da língua japonesa que satisfatoriamente conhecem diversos gêneros de textos em japonês, sobretudo, cultura e pensamentos japonês. Inclui-se, assim, a introdução ao fenômeno literário e conhecimento direto de obras importantes da literatura japonesa e a disciplina que trata da sociedade japonesa contemporânea. Esse grupo conta com disciplinas sobre o panorama da literatura japonesa desde seus primórdios até as datas de hoje e o cânone da literatura japonesa nas</p>

	<p>respectivas épocas e na vertente da sociedade japonesa contemporânea: trata-se de um estudo panorâmico histórico da sociedade japonesa. São tratados nestas disciplinas os conteúdos relacionados à Educação Ambiental; à Educação em Direitos Humanos; à Educação das Relações Étnico-Raciais e de assuntos sobre o Gênero. As disciplinas do grupo “Competência Didática” são aquelas disciplinas especificamente voltadas para a formação de docência, cujo programa é distribuído em laboratórios, onde a ação/reflexão da teoria-prática se complementam para a formação do aluno de Letras-Japonês. As disciplinas do grupo, “Competência de prática de Ensino: estágios”, refere-se às disciplinas que conduzem os alunos para a sala de aula. Tendo como objetivo a “ação-reflexão-ação” momentos ímpares para formação dos licenciados da língua japonesa (PPC/ Letras - Letras - Língua e Literatura Japonesa, 2019, p.32).</p>
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>Uma metodologia do ensino compreende as “diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos” (MANFREDI, 1993). A metodologia de ensino utilizada no Curso de Licenciatura em Letras-Japonês atende aos objetivos e às diversas necessidades das diferentes disciplinas ministradas, ao mesmo tempo em que busca propiciar aos alunos um espaço de reflexão a respeito de questões educacionais, sociais, culturais, meio ambiente, diversidade cultural e étnica e sobre aos estudos da multiculturalidade. Entre as estratégias metodológicas incluem-se aulas expositivas, aulas teórico-práticas, seminários, debates, atividades em classe realizadas individualmente, em pares e em grupos, apresentações individuais, entre outras. Essas estratégias têm, em comum, a articulação de quatro princípios básicos: (1) a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas que dão suporte à formação de professores; (2) o atendimento às diferentes formas de aprender dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; (3) a retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem por meio da criação-reflexão-reação de conhecimentos a partir dos próprios sujeitos do processo; e (4) a prática da avaliação formativa, coerente com a concepção do processo de ensino-aprendizagem e com a noção de retroalimentação, intensificando as oportunidades de desenvolvimento dos conhecimentos teórico-práticos dos sujeitos em interação no contexto acadêmico-pedagógico. Isto resulta na criação do que se conhece por cultura de avaliação constante de/em todos os processos (PPC/ Letras - Letras - Língua e Literatura Japonesa, 2019, p.64).</p>
<p>TRABALHO DOCENTE</p>	<p>2.19.1. Dimensão Formativa: organização do trabalho docente no Brasil. Nesta dimensão além de priorizar e aprofundar os conhecimentos e práticas da formação específicos da Área e de outras Áreas de conhecimentos, busca, ainda, coadunar com a articulação da unidade prático-teórica, oportunizando os alunos a inserir e se integrar no processo da docência.</p> <p>2.19.2. Dimensão formativa: profissionalização do licenciado em Letras-Japonês Na terceira dimensão formativa orientado pelo fio condutor calcada em “pressupostos ontológicos e epistemológicos, segundo os quais a ação tem antecedência sobre a reflexão - tal como na conhecida expressão ação-reflexão-ação”. (Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura da UnB, 2003, p. 7). Dessa forma, propõe a formação técnico-pedagógica em que as práticas de métodos e as técnicas de ensino são vivenciadas, bem como ações que envolvem pesquisas, extensão, oficinas, laboratórios, projetos, metodologias, entre outros nas escolas públicas, nas escolas de idiomas, ou fora da instância escolar (PPC/ Letras - Letras - Língua e Literatura Japonesa, 2019, p.91-2).</p>
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>Curso de Letras/Japonês da Universidade de Brasília pretende que seus discentes desenvolvam, ao longo do curso, múltiplas competências e habilidades, entre as quais destacam-se: a) domínio do uso da língua japonesa,</p>

	<p>nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; b) reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; c) visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; d) preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; e) percepção de diferentes contextos interculturais; f) utilização dos recursos da informática; g) domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; h) domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.</p> <p>Além desses, acrescentam-se: a) estudo do nível básico de uma outra língua estrangeira; b) desenvolvimento de uma visão crítica a respeito das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; c) desenvolvimento/capacidade para prosseguir estudos especializados nas áreas de Literatura, Linguística e/ou Linguística Aplicada (PPC/ Letras - Letras - Língua e Literatura Japonesa, 2019, p.53-4).</p>
--	---

Fonte: Autoria própria, 2023.

5.16. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Música.

O curso de Licenciatura em música, em 1969, foi criado paralelo ao curso de bacharelado com habilitação em instrumentos e canto. Naquela época, os dois cursos faziam parte do Departamento de Música e possibilitavam que os alunos fizessem dupla graduação. Destacamos um aspecto importante do curso de licenciatura em Música, a formação 3+1, típica dos cursos de formação de professores daquele período, que priorizava mais o conteúdo específico do que a formação pedagógica e, particularmente, da formação pedagógica-musical.

O Curso de Licenciatura em música é disponibilizado pelo Departamento de Música (MUS) o qual, em parceria com os Departamentos de Artes Visuais (VIS), Artes Cênicas e Design (DIN), constituem o Instituto de Artes (IDA) (PPC/ Música, 2019).

Segundo o PPC/música (2019), o primeiro curso de Música na UnB foi concebido pelo Maestro Cláudio Santoro (1919 – 1989), fundador e professor do Departamento de Música da UnB, com o propósito de criar um centro de formação musical que concedesse à comunidade do DF instrumentistas, compositores, regentes, pesquisadores e professores de música.

Em 2013, o curso de licenciatura em Música – Diurno, substituiu o curso de Educação Artística – habilitação em Música do Instituto de Artes, que foi desativado pela regulamentação da LDBEN 9394/96, com a mudança da formação polivalente em Artes, pelas licenciaturas específicas em cada área artística (Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança).

O Projeto Pedagógico do Curso segue as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música, de acordo com a Resolução nº 02, de 08 de maio de 2004, e está em conformidade com as orientações da Resolução nº 2/2015. Segue a distribuição da carga horária de 3.210horas/ 214 créditos, a seguir:

810h equivalentes a 54 créditos serão realizadas no Núcleo Musical Básico de natureza científico-musical com disciplinas obrigatórias e obrigatórias seletivas da área de concentração e de domínio conexo; 1215h equivalentes a 79 créditos serão realizadas no Núcleo Pedagógico, sendo 405h, ou 27 créditos de estágio curricular supervisionado e 405h ou 27 créditos de prática de ensino em disciplinas teórico-práticas e obrigatórias; 210h a 360h equivalentes a 14 ou 24 créditos concedidos como Atividades Complementares, desde que sejam cumpridas as exigências acadêmicas definidas neste Projeto Pedagógico de Curso ou por regulamentação interna do MUS. Da carga horária de 210h a 360 h ou 14 a 24 créditos, 14 créditos são atividades complementares obrigatórias para o curso de Licenciatura em Música – Noturno, Noturno e a Distância; 645h ou 525h, equivalentes a 45 créditos ou 35 créditos, que poderão ser realizados no Núcleo de Optativas, das quais de 450h, no máximo 30 créditos, poderão ser cumpridos em módulo livre; 330h ou 22 créditos de Extensão distribuídos em participação em projetos e/ou programas de extensão; disciplinas de extensão e participação em eventos e cursos (PPC/Música, 2019, p. 45).

O conceito do curso de licenciatura em Música de acordo com o *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO):

Quadro 48. Curso de Licenciatura em Música.

CURSO	TURNO	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Música	D	Lic	DARCY	133	4 (2015)	4 (2017)	2 (2017)	3 (2017)
Música	N	Lic	DARCY	122220	-	3 (2017)	2 (2017)	3 (2017)

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

O curso de licenciatura em Música no período diurno recebeu a nota 4 em sua avaliação conceitual, o que demonstra que o curso oferece uma formação de alta qualidade e significativa relevância no campo da educação musical. Além disso, o curso também obteve a nota 4 no ENADE, o que confirma a consistência da avaliação interna com o desempenho dos alunos no exame nacional.

Em seguida, vamos explorar as unidades estruturantes que constitui a concepção epistemológica do curso.

FUNÇÃO E OBJETIVOS	<p>Formar o professor de música profissional, competente, autônomo e crítico, capaz de criar, gerenciar e refletir sobre situações de ensino e aprendizagem da música, e de direcionar e desenvolver sua própria carreira profissional em diferentes contextos (PPC/ Música, 2019, p. 37).</p> <p>1) Formar o professor-músico, privilegiando o desenvolvimento de habilidades musicais para qualificar o ensino e a aprendizagem da música a partir da música e com música. 2) Formar professores de música qualificados para atuar no ensino e aprendizagem da música na Educação Básica (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio), em escolas de música, projetos sociais; educação musical especial, medidas socioeducativas e outros espaços de ensino e aprendizagem musical. 3) Formar o professor-pesquisador, privilegiando o</p>
---------------------------	---

	<p>conhecimento científico em Educação Musical e o estímulo à pesquisa como exercício teórico-prático sobre a prática docente. 4) Integrar teoria-prática na formação de professores, privilegiando a reflexão sobre a prática docente e a reestruturação da prática para novas ações pedagógico-musicais; 5) Promover a prática pedagógico-musical como base para a reflexão teórica, atividades de pesquisa e de extensão universitária; 6) Desenvolver o pensamento crítico frente às situações de ensino e aprendizagem da música; 7) Promover a criatividade como estratégia para encontrar soluções e propostas inovadoras às situações de ensino e aprendizagem; 8) Promover o desenvolvimento de competências necessárias ao desenvolvimento de propostas de ação adequadas à cada contexto educacional em que se atua; 9) Promover a produção artística na formação do professor de música; 10) Promover a integração e ação colaborativa entre Universidade, Educação Básica e outros espaços de práticas musicais (academias, espaços religiosos, empresas, projetos sociais, ONGs) (PPC/ Música, 2019, p. 37).</p> <p>[...] pretende-se formar um profissional competente, autônomo e crítico, capaz de direcionar e gerenciar sua própria carreira profissional (PPC/ Música, 2019, p. 42).</p> <p>O curso de Licenciatura em Música pretende formar o professor-músico e pesquisador de sua prática. Nessa perspectiva, espera-se que o professor apresente o seguinte perfil: ● profissional ativo, independente, criativo e reflexivo; ● profissional que tenha conhecimentos musicais e pedagógicos para fazer com maturidade suas escolhas e justificá-las. ● profissional que tenha competência para investigar e compreender sua prática docente para transformá-la; ● profissional capaz de trocar e comunicar suas experiências e saberes, bem como interagir com a comunidade e seus pares (PPC/ Música, 2019, p. 38-9).</p>
<p>RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>A valorização da prática docente indica o reconhecimento do conhecimento prático do professor dotando-o de saberes que lhe são próprios e caracterizando-o como produtor de conhecimento: [...] o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. [...] a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. (Pereira, 1999, p. 113) (PPC/ Música, 2019, p. 35-6).</p> <p>a Licenciatura em Música defende um modelo teórico-prático inovador de prática de ensino e estágio supervisionado que articule as atividades curriculares das disciplinas com formatos alternativos de aula como: 1) projetos de ação contínua que integrem ensino/pesquisa/extensão e valorizem a interdisciplinaridade e a produção de conhecimento teórico-prático; 2) oficinas e laboratórios de práticas pedagógico-musicais, relacionados com a realidade educacional local e as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs); 3) seminários interdisciplinares; 4) estudos independentes; 5) atividades de extensão integradas aos componentes curriculares de estágio e prática docente e 6) trabalho final de conclusão de curso. Esse modelo de prática de ensino e de estágio supervisionado visa integrar o aluno à realidade educativo-musical do Distrito Federal, aproximando universidade e comunidade (PPC/ Música, 2019, p. 36).</p> <p>As atividades de prática curricular pedagógica são desenvolvidas nas disciplinas de Prática de Ensino e Aprendizagem da Arte Musical (1 e 2- 90h ou 6 cr. cada uma), Seminário em Arte/Educação Musical 1 (30h ou 2 cr.), Laboratório de Música e Tecnologia (60h ou 4 cr.); Canto Popular Suplementar 1 (30h ou 2 cr.); Percussão Suplementar 1 (30h ou 2 cr.); cadeia de seletividade de instrumento suplementar harmônico (30h ou 2cr); Arranjo e Criação para o</p>

	<p>Ensino e Aprendizagem de Música (30h ou 2 cr.). Além das disciplinas ofertadas pelos cursos do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Educação como: Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem; Organização da Educação Brasileira, LIBRAS - Língua de Sinais Brasileira - Básico; Cadeia de Seletividade Gestão Escolar. Da mesma forma que o Estágio Supervisionado em Música, essas disciplinas têm por objetivo inserir o futuro professor no mercado de trabalho promovendo a reflexão sobre a realidade pedagógico-musical local, o trabalho docente em música, os dilemas, desafios e necessidades do professor. As práticas são organizadas na forma de laboratórios de aprendizagem docente e no desenvolvimento de atividades externas em escolas e outros espaços educacionais. Os graduandos são estimulados a desenvolver projetos pedagógicos que promovam a integração entre seus saberes experienciais e os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos legitimados pela academia (Tardif, 2002) (PPC/ Música, p. 2019, 49).</p>
<p style="text-align: center;">PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>concepção de formação docente em Música quanto aos saberes musicais, pedagógicos, científico-culturais e pedagógico-musicais (PPC/ Música, 2019, p.21).</p> <p>O projeto pedagógico das três licenciaturas (diurno, noturno e a distância) apresentam princípios comuns de formação inicial fundamentados na legislação vigente: articulação entre bacharelado e licenciatura propiciando a formação do músico e do professor de música; integração teoria e prática a partir da reflexão sobre a prática docente para retornar à prática; respeito à diversidade e à diferença na formação de profissionais para atuar em diferentes contextos e espaços de ensino e aprendizagem da música; flexibilização das situações, contextos e ações formativas; exposição clara da intencionalidade da formação e desenvolvimento da interdisciplinaridade na universidade, no contexto educacional do Distrito Federal e na relação entre os dois (PPC/ Música, 2019, p.35).</p> <p>Assim, este PPC adota como pontos condutores da formação do licenciando: ● O pensamento crítico frente às situações de ensino e aprendizagem da música; ● O desenvolvimento de competências necessárias ao desenvolvimento de propostas de ação adequadas a cada contexto educacional em que se atua; ● A criatividade como estratégia para encontrar soluções e propostas inovadoras às situações de ensino e aprendizagem da música; ● A integração e ação colaborativa entre Universidade, Educação Básica e outros espaços de práticas musicais (academias, espaços religiosos, empresas, ONGs, projetos sociais); ● O estímulo a pesquisa como exercício reflexivo teórico-prático; ● A prática pedagógico-musical como base para a reflexão teórica, atividades de pesquisa e de extensão universitária; ● A produção artística na formação do professor de música;</p> <p>Para atender esses princípios este PPC adota os seguintes princípios orientadores: ● Flexibilidade curricular – oferecer oportunidades de opção curricular para o aluno direcionar sua formação de acordo com sua escolha pessoal e realidade do mercado, sob orientação docente; ● Integração teoria-prática – privilegiando a prática educativo-musical durante vários segmentos do curso e não exclusivamente nos últimos semestres; ● Prática instrumental – desenvolvimento de práticas de “performance” como solista e em conjunto, visando a formação artística do licenciando (aulas de instrumento e recital de formatura); ● Introdução ao pensamento crítico-reflexivo e investigativo, por meio do estímulo de atividades de pesquisa (Extensão, Grupos de Trabalho, PIBIC, PIBID, PET, monografia de diplomação, outros projetos); ● Aprendizagem colaborativa por meio das TICs – desenvolvimento de atividades em ambientes virtuais de aprendizagem que podem ser oferecidas em forma de disciplinas à distância ou como apoio pedagógico às disciplinas presenciais; ● Ensino colaborativo por meio de oficinas, laboratórios de ensino e aprendizagem musical e projetos de extensão. ● Interdisciplinaridade e integração curricular: Projetos interativos e oficinas de práticas pedagógicas</p>

	<p>alternativas aos modelos tradicionais, planejadas e conduzidas por e entre professores de diferentes unidades dentro e fora da UnB, de forma que alunos e professores vivenciem modelos inovadores de ensino e aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, em diferentes campos interdisciplinares e contextos múltiplos característicos das culturas atuais (PPC/ Música, 2019, p.43-44).</p>
<p>PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>A matriz curricular está baseada em quatro grandes núcleos disciplinares: 1 Núcleo Músico Básico 2) Núcleo Pedagógico, 3) Núcleo de Atividades Complementares e Extensão e 4) Núcleo de Optativas. O Núcleo Músico Básico é formado por dois blocos de disciplinas: 1) Bloco Musical Comum – constituído por disciplinas comuns aos cursos da Música Bacharelado e Licenciatura e 2) Obrigatórias seletivas que são agrupadas em 4 blocos de seletividade: 1) Bloco de Instrumentos Suplementares; 2) Bloco de Instrumentos; 3) Bloco de Fundamentos da Música; 4) Bloco de Musicologia; 5) Bloco de Performance em Conjunto. O Núcleo Pedagógico é formado por 3 blocos de disciplinas: 1) Bloco Pedagógico-Musical constituído pelas disciplinas pedagógicas obrigatórias da Educação Musical; 2) Bloco Pedagógico Comum formado pelas disciplinas “Organização da Educação Brasileira”, Desenvolvimento Psicológico e Educação”, “Língua Brasileira de Sinais” (LIBRAS) comuns a todas as Licenciaturas da UnB e 3) Bloco de Seletividade Gestão. O Núcleo de Atividades Complementares e Extensão é constituído por estudos independentes e de aprofundamento que podem computar créditos para os alunos mediante a apresentação de portfólio com comprovantes e relatórios das atividades realizadas. As disciplinas obrigatórias do Núcleo Músico Básico e do Núcleo Pedagógico devem ser desenvolvidas de forma integrada, privilegiando temas transversais e a interdisciplinaridade. Assim, recomenda-se que as metodologias de ensino e aprendizagem da música utilizadas para o ensino dos conteúdos e habilidades do Núcleo Músico Básico possam ser vivenciadas, discutidas e analisadas em seus conteúdos e procedimentos pelas disciplinas pedagógico-musicais (PPC/ Música, 2019, p. 75).</p> <p>A elaboração e a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (trabalho escrito ou recital) visam à formação do professor-pesquisador, profissional qualificado para pesquisar sua própria prática docente. Nessa atividade curricular, espera-se que o aluno possa aprender a problematizar e refletir criticamente sobre sua experiência docente ou prática de performance com fins a produzir e desenvolver saberes teóricos e práticos sobre a docência em música (PPC/ Música, 2019, p. 64).</p> <p>A experiência no campo de trabalho docente exige uma preparação que se inicia nas disciplinas de Prática de Ensino e Aprendizagem da Arte Musical (PEAM 1 e 2), sendo complementada pelos tópicos temáticos enfocados em disciplinas obrigatórias como Seminário em Arte/Educação Musical 1, Laboratório de Música e Tecnologia e disciplinas optativas como Oficinas Interdisciplinares (1 e 2) e Seminários 50 Interdisciplinares (1 e 2). Essas disciplinas representam os pilares da formação pedagógico-musical e se baseiam na experiência didática prática como referência para a análise e reflexão sobre os diversos aspectos de situação de ensino e aprendizagem musical, incluindo formas e técnicas de ensinar e aprender, objetivos e princípios pedagógico-musicais. Em outras palavras, as disciplinas estão orientadas pelos seguintes princípios 1) questionamento sobre o processo de ensino e aprendizagem: como se ensina e como se aprende? Por quê? Como se pode ensinar e aprender de forma a desenvolver uma “aprendizagem musical significativa”? (MOREIRA, 1999); 2) a reflexão como princípio para a condução metodológica da formação dos alunos-professores (SCHÖN 1995, 2000; ZEICHNER, 1993; PIMENTA e GUEDIN, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004; CONTRERAS, 2002); 3) a formação de professores para uma educação democrática visando um futuro humano (BIESTA, 3) a revisão de conceitos do senso comum ligados à música,</p>

	<p>ao fazer e aprender música, como base para a construção de propostas metodológicas próprias de cada aluno-professor e em cada situação; 4) revisão de literatura para a compreensão das tendências atuais e perspectivas diferenciadas sobre o contexto de ensino e aprendizagem musical; 5) análise dos diversos estilos e tendências musicais como referências potenciais para aulas de música; 6) análise das diversas formas de aprender e de saber música, incluindo a aprendizagem informal (PPC/ Música, 2019, p. 50).</p>
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>As disciplinas obrigatórias do Núcleo Músico Básico e do Núcleo Pedagógico devem ser desenvolvidas de forma integrada, privilegiando temas transversais e a interdisciplinaridade. Assim, recomenda-se que as metodologias de ensino e aprendizagem da música utilizadas para o ensino dos conteúdos e habilidades do Núcleo Músico Básico possam ser vivenciadas, discutidas e analisadas em seus conteúdos e procedimentos pelas disciplinas pedagógico-musicais. O objetivo é construir a integração entre o aprender e o ensinar, em que o aprender a ensinar inicie com a reflexão sobre a experiência do aprender, pois todos aqueles que ensinam compartilham da reflexão sobre formas e maneiras de aprender e ensinar. Esse princípio apóia-se no conceito de escola como “organização aprendente” (Alarcão, 2001)¹¹, “que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo [...] que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também, os que nela ensinam” (p. 13) (PPC/ Música, 2019 p. 75).</p> <p>[...] pretende-se que os alunos vivenciem práticas de ensino e aprendizagem da música em diferentes espaços e situações pedagógicas: creches; escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, EJA; Igrejas; ONGs; presídios, asilos, escolas de música, projetos sociais etc. As atividades musicais propostas são diversificadas: práticas de conjunto; instrumento musical em grupo; coral infantil e adulto; fanfarra; musicalização infantil; ensino de música para a terceira idade; teoria musical; musicais infanto-juvenis; improvisação; apreciação musical, e formação de plateia; apreciação musical crítica e integrada a atividades de criação e execução musical para assimilação dos objetos de conhecimento do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). Essas experiências visam criar “pontes” entre os saberes pedagógico-musicais dos alunos, as demandas por aulas de música na comunidade e o desenvolvimento de novas estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem da música. As disciplinas de prática docente ao longo do curso preparam o aluno para o Estágio Supervisionado em Música (PPC/ Música, 2019, p. 50).</p>
<p>TRABALHO DOCENTE</p>	<p>O trabalho docente cotidiano deve ser acompanhado de uma reflexão. Assim as competências como músico e professor devem ser complementadas pela competência de pesquisador. O futuro professor de música deve desenvolver habilidades que o capacitem para investigar sua própria prática, o que implica o desenvolvimento de habilidades relacionadas com: 1) conhecimento e domínio de métodos e técnicas de pesquisa; 2) compreensão e análise de temas e pesquisas relacionadas com a Educação Musical; 3) desenvolvimento do senso crítico e da reflexão sobre a prática; 3) domínio da redação científica, suas normas e formatos. Espera-se assim, formar um profissional competente capaz de mobilizar seus recursos cognitivos de acordo com as diferentes situações do trabalho docente em Música, os dilemas, desafios e necessidades do professor. As práticas são organizadas na forma de laboratórios de aprendizagem docente e no desenvolvimento de atividades externas em escolas e outros espaços educacionais. Os graduandos são estimulados a desenvolver projetos pedagógicos que promovam a integração entre seus saberes experienciais e os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos legitimados pela academia (Tardif, 2002). (PPC/ Música, 2019, p. 49).</p>
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>O egresso do curso deverá apresentar competência como músico o que envolve a aquisição e a mobilização de conhecimentos e habilidades musicais como: 1) domínio instrumental ou vocal como solista, como acompanhador e como</p>

	<p>participante em grupos musicais; 2) domínio “idiomático” em diferentes gêneros e estilos musicais; 3) compreensão musical, histórica, social e estética da música; 4) domínio e compreensão dos materiais sonoros e de sua organização formal e expressiva em diferentes obras e estilos musicais; 5) domínio de diferentes habilidades do “fazer musical” relacionadas com a composição, arranjo, improvisação, apreciação e execução. A competência como músico se relaciona com o desenvolvimento da ação pedagógico-musical, pois as habilidades musicais devem estar relacionadas e direcionadas para os objetivos, procedimentos e avaliações do processo de ensino e aprendizagem da música. Espera-se que o professor de música possa compreender os materiais e conceitos musicais para ensinar para isso é importante desenvolver a compreensão pedagógica dos conteúdos musicais e, saber adequá-los ou transformá-los de acordo com seus objetivos educacionais. Nesse sentido são relevantes a aquisição e mobilização de conhecimentos e habilidades pedagógico-musicais como: 1) domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado; 2) domínio e apreciação crítica sobre técnicas e métodos de ensino e aprendizagem da música; 3) conhecimento sobre a legislação educacional e sua implicação no currículo das escolas; 4) conhecimento sobre o campo da educação musical e seus princípios pedagógicos; 5) conhecimento sobre o aprendiz, em diferentes faixas etárias, níveis de ensino e de aprendizagem (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Especial, Educação Inclusiva) (PPC/ Música, 2019, p. 39).</p>
--	---

Fonte: Autoria própria, 2024.

5.17. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia.

No começo da década de 1960, criou-se a primeira proposta do curso de Geografia. Porém, esse projeto foi interrompido em virtude do golpe de 1964, momento histórico em que a Universidade foi invadida pelos militares, época de repressão política no país.

Em 1967, o plano de criação do curso de geografia volta a ser organizado. Assim, em 1969, o curso foi criado e integrado ao Instituto de Geociências.

O curso juntou-se ao Instituto de Ciências Humanas (IH) em 1974, formando o departamento com os cursos de História e Filosofia. Já em 1984, houve a separação e o Departamento de Geografia (GEA) foi criado (PPC/Geografia, 2019).

O curso de licenciatura em Geografia desempenha sua função, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, seguindo o Parecer CNE/CES 492/2001, e em conformidade com as normativas da Resolução de 2/2015: carga Horária 3.210 horas - Total de créditos 214 ; créditos das disciplinas Obrigatórias 108 – 1620 horas (Sendo que 28 créditos - 420 horas - de prática como componente curricular); créditos das disciplinas Optativas/ Módulo livre 65 - 975 horas; créditos de Estágio Obrigatório 27- 405 horas; créditos de TCC 20 - 300 horas (Sendo que 10 créditos - 150 horas - de prática como componente curricular; atividades Complementares 14 créditos - 210 horas; limite máximo de permanência 16 semestres e limite mínimo de permanência 6 semestres (PPC/Geografia, 2019).

O curso de licenciatura em Geografia, conforme exposto no site do Decanato de

Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO), apresentou os seguintes conceitos:

Quadro 49. Curso de Licenciatura em Geografia

CURSO	TURNOS	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Geografia	D	Lic	DARCY	44366	4 (2014)	5 (2017)	4 (2017)	4 (2017)

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

Os dados indicam que o curso oferecido pela Universidade é de elevada qualidade. A nota 4 atribuída ao conceito do curso reflete uma avaliação positiva, evidenciando que a formação proporcionada é sólida e atende a padrões acadêmicos elevados. Essa nota é um indicativo de que o curso possui uma estrutura curricular bem planejada, professores qualificados e um suporte adequado para os alunos. Além disso, a nota 5 obtida no ENADE reforça ainda mais a excelência do curso, pois representa o mais alto nível de desempenho no exame nacional.

Segue as unidades estruturantes com seus respectivos conteúdos para análise da concepção epistemológica do curso de geografia.

FUNÇÃO E OBJETIVOS	<p>O novo curso de Licenciatura em Geografia objetiva formar professores com capacidade teórica e prática, necessária à compreensão das distintas lógicas oriundas da interação sociedade-natureza, as quais redundam no viés multifacetado do espaço geográfico (PPC/Geografia, 2019, p.28).</p> <p>Formar professores de geografia em condições de inovar, tomar decisões e refletir sobre as práticas de educação geográfica (PPC/Geografia, 2019 p.28).</p> <p>Formar profissionais capacitados a compreender os limites e as possibilidades do desenvolvimento e do planejamento socioterritorial nas escalas local, regional, nacional e internacional; • Ofertar disciplinas que construam, individualmente e no conjunto, uma visão totalizante da Geografia no tocante à imbricação entre política, economia e cultura, produtoras do espaço geográfico; • Disponibilizar uma matriz curricular em que parte das disciplinas ofertadas sejam transversais no que diz respeito a elementos teóricos e metodológicos de diferentes campos do saber, mas, ainda assim, com a primazia do fundamento disciplinar geográfico; • Promover o conhecimento e o desenvolvimento de técnicas de representação e interpretação geográficas, que propiciem meios para desvendar e analisar as territorialidades, as formas de interação com a natureza e a produção do espaço geográfico; • Possibilitar o aprendizado teórico e prático na formação do geógrafo, em sintonia com as exigências contemporâneas do mercado de trabalho; • Oferecer condições ao egresso de pensar criticamente e atuar diretamente na formação cidadã dos jovens brasileiros (PPC/Geografia, 2019, p.28-9).</p> <p>[...] uma formação integral (não reducionista), concebemos perfis de egresso contemplando tanto a aquisição de saberes e práticas especiais da habilitação,</p>
---------------------------	--

	<p>quanto à imperativa incorporação dos ideários e rotinas histórica e identitariamente inerentes à ciência geográfica como um todo (PPC/Geografia, 2019, p.29).</p> <p>E como perfil específico [...] Transmissão dos saberes num fito de formar novos professores que venham a municiar seus educandos com ideários e instrumentos que lhes facultem uma visão esclarecida, crítica e sagaz, dirigida às formas e processos socioespaciais. Simultaneamente, uma atenção concomitante às sofisticções recentes do pensamento científico (atualização interdisciplinar) e às preocupações de desenvolvimento humano (sensibilidade social), sob pena da formação restar pouco operacional, e ensejando práticas anacrônicas ou então meramente utilitaristas (PPC/Geografia, 2019, p.30).</p>
<p>RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>A proposta de estágio supervisionado aqui expressa promove a relação teoria e prática, bem como a articulação ensino, pesquisa e extensão, contemplando a articulação entre a estrutura curricular do curso e a vivência do ambiente escolar. O estágio supervisionado suscita a reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciados e incentiva a criação, divulgação e aplicação de práticas inovadoras e motivadoras, articulando e sistematizando a teoria e práxis (PPC/Geografia, 2019, p.48).</p>
<p>PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>Numa perspectiva reflexiva, compreensão dos elementos e processos concernentes aos quadros físico e humano, mediante o entendimento dos alicerces epistemológico (sistemas de pensamento) e metodológico (linguagens e técnicas) da ciência geográfica (PPC/Geografia, 2019, p.29).</p> <p>Numa perspectiva executiva, atuações competentes (discernimento dos problemas e das opções teóricas), hábil (emprego seguro dos instrumentos), ética (respeito à pluralidade nos ambientes profissionais), crítica (autonomia intelectual) e criativa (intervenções propositivas) (PPC/Geografia, 2019, p.30).</p>
<p>PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>Objetivo específico: Disponibilizar uma matriz curricular em que parte das disciplinas ofertadas sejam transversais no que diz respeito a elementos teóricos e metodológicos de diferentes campos do saber, mas, ainda assim, com a primazia do fundamento disciplinar geográfico (PPC/Geografia, 2019, p. 28).</p> <p>A “formação geográfica” deverá ser o ponto aglutinador do currículo – sendo que, por “formação”, entende-se aqui o modo como serão empreendidas uma mentalidade e uma conduta profissionais. Por isso, intentamos que a formação do geógrafo atente-se para a necessária construção de um pensamento espacial plural – isto é, não impondo ao graduando um ou outro matiz epistemológico. Pois acreditamos que será a partir da apresentação de ângulos alternativos de pensamento (dos materialistas aos idealistas), construídos e reconstruídos historicamente, que o formando adquirirá a capacidade de perceber quais serão, circunstancialmente, os recursos conceituais e os instrumentos técnicos mais adequados à análise da informação geográfica e à geração de um argumento interpretativo consistente.</p> <p>Ademais, é imprescindível que, num curso especialmente consagrado à formação de professores, os conhecimentos estabelecidos em currículo contemplem aspectos vários da atividade de ensino escolar. Portanto, conhecimentos que não apenas inteirem o futuro profissional sobre a natureza teórica dessa atividade, mas o instruem, desde um plano prático e realístico, acerca das funções concretas que ela pressupõe. Por isso, o conjunto de disciplinas específicas de formação geográfica precisa compreender o estudo da construção histórica dos conceitos de recorte espacial, sejam eles originariamente internos ou externos à Geografia. E porque são norteadores de toda organização espacial, a formação deve referir-se, fundamentalmente, às questões socioeconômicas, políticas e físico-ambientais. Os estudos previstos serão a base para que o aluno, simultaneamente, edifique uma identidade</p>

	<p>científica (a Geografia) e adquira destreza em práticas intelectuais e ferramentais. Naturalmente, o graduando terminará inferindo que essa identidade revela um âmbito essencialmente híbrido e, portanto, impossível de isolar de outros saberes e campos científicos. Deste modo, a própria matriz curricular indicará a articulação entre campos cujo objeto autoriza “avizinhamentos” e “frequentações” tanto técnicas quanto linguísticas. É que a Geografia, por força de circunstâncias históricas, foi concebida mediante a confluência de saberes multidisciplinares – fato que, portanto, desde o início, lhe conferiu a imagem de um campo de conhecimento tipicamente “transversal” (ou seja, uma ciência cujo objeto para ser tratado exige do cientista a aquisição preliminar de ideários e/ou técnicas concebidas junto a outros domínios). Por conseguinte, para que o egresso adquira a mentalidade e conduta referidas acima – as quais lhe facultarão a habilidade de sintetizar, sempre que a conjuntura exigir, saberes de distintas procedências –, sua formação acadêmica tem de ser indispensavelmente interdisciplinar. Estamos convictos de que essa formação plural gerará os requisitos para que o graduado disponha da perícia necessária ao emprego consciente de métodos de ensino e ao estímulo (de seus futuros alunos) à interpretação crítica dos fenômenos (PPC/Geografia, 2019, p.32-34).</p>
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>A proposta para o desenvolvimento das atividades nos diversos espaços formativos do curso de licenciatura em Geografia da UnB enfatiza o emprego de metodologias diversificadas que possibilitem a interação entre estudantes e docentes, de modo a favorecer uma aproximação significativa com os objetos de estudo. Exposições dialogadas, seminários, aulas práticas, produção de material didático, produção de material cartográfico, leitura e fichamentos de publicações, atividades em laboratório e em plataformas digitais, saídas de campo, atividades e visitas a escolas e participação em eventos configuram-se como metodologias apropriadas para atender aos objetivos do curso. Em acordo com o PDI 2018-2022 da Universidade de Brasília, a metodologia do curso se baseia em princípios que promovem a observação e a reflexão da realidade, aprofundando a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a integralização das atividades acadêmicas e para a produção do conhecimento nas distintas áreas por meio da oferta de disciplinas obrigatórias com conteúdos científico-culturais e práticas entrelaçados, formando um licenciado que reflete sobre sua prática docente através da pesquisa. Essa abordagem, que mescla prática e teoria, promove o contínuo debate em sala de aula de questões fundamentais para a formação técnico humanística almejada no licenciado em Geografia, das quais destacam-se os direitos humanos, a educação ambiental e as questões étnico-raciais e gênero. Os conhecimentos teóricos imbricados aos saberes práticos constroem no licenciado em Geografia a habilidade comunicativa, a análise crítica, técnica, didática e criativa, úteis para a reflexão independente ou para o trabalho colaborativo em equipe, em contextos pluriculturais e interculturais. As aulas são movidas a partir de questionamentos contemporâneos sociais e humanos envolvendo os alunos desde o início do curso, em processos de construção de conhecimentos a partir da vida real, ensejando assim aprendizados que, desde a raiz, estão comprometidos com o desenvolvimento da sociedade, da natureza e, simultaneamente, do próprio conhecimento científico, em respeito ao único direito absoluto do ser humano: a dignidade, como assim sonhou Darcy Ribeiro. Assim, “a excelência acadêmica deve ser considerada como constitutiva e constituinte da estreita relação entre formação profissional e práticas sociais” (PDI 2018-2022, 2018, p. 53). A problematização, a indagação e a dúvida, ao longo da formação, são partes essenciais na aplicação dos princípios almejados, pois tratam-se de abordagens motivadoras e fundamentais para o ensino, pesquisa e extensão, “contribuindo para o desenvolvimento da independência intelectual dos estudantes e para a busca de atualização e aperfeiçoamento, aproximando as reflexões teóricas das atividades práticas” (PDI 2018-2022, 2018, p. 53). Busca-se apoiar a formação do docente com ajudas financeiras e liberação para promoção de cursos, apresentação de trabalhos, pesquisas de campo e</p>

	<p>capacitações, em instituições de ensino e pesquisas, eventos acadêmicos, científicos e culturais relacionados ao ensino, pesquisa e extensão, seja em âmbito nacional, com especial atenção para a internacionalização do curso. Também são incentivados o intercâmbio entre docentes e discentes de graduação e pós-graduação, cuja experiência em outras instituições poderão contribuir para a inovação e fomento da produção científica. Considerado obrigatório para a formação do professor/pesquisador o Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia prevê, em seu regulamento, a possibilidade de os/as discentes optarem por linguagens diferenciadas no produto final, incorporando as novas tecnologias da informação e comunicação (PPC/Geografia, 2019, p.74-75).</p>
<p>TRABALHO DOCENTE</p>	<p>Atualmente diversas instituições de ensino superior privado têm encerrado as atividades e oferta dos cursos de formação de professores, o que gera problemas para a formação de quadros docentes e a inserção de jovens no mercado de trabalho. O ensino público em nível superior possibilita desta forma manter a continuidade de formação de quadros para o mercado de trabalho, bem como formar profissionais qualificados para o ensino, pesquisa e extensão contribuindo para o desenvolvimento sócio espacial do Distrito Federal, sua região de influência e o país (PPC/Geografia, 2019, p.14).</p> <p>Para além da formação tradicional em salas de aula, os estudantes experienciam, ao participar das empresas juniores, vivências mais realistas com o mercado de trabalho, sendo estimulados a desenvolver competências não previstas nos conteúdos programáticos dos cursos. A Astrodatum é a empresa júnior proposta, organizada e gerida pelo corpo discente dos cursos de licenciatura e bacharelado do GEA. A empresa júnior conta com o apoio institucional da Universidade, do Instituto de Ciências Humanas e do curso de Geografia ocupando sala para desenvolvimento de atividades no módulo 25 do subsolo do ICC Norte (PPC/Geografia, 2019, p.17-18).</p>
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>A) Competências Gerais e Específicas: ◊ selecionar a linguagem científica mais adequada para a abordagem do problema geográfico, considerando suas características e a natureza do problema em questão; ◊ articular os elementos empíricos e conceituais, concernentes ao tratamento científico dos processos espaciais, em suas imbricações política, econômica e cultural, e nas escalas local, regional, nacional e internacional; ◊ identificar, descrever e modelar teoricamente as organizações espaciais do meio físico (isto é, os sistemas ambientais ou geossistemas): • compreender a distribuição dos recursos naturais; • estabelecer o caráter relacional dos componentes do ambiente natural e entre este e o antropogênico; ◊ identificar, descrever e inferir nexos causais para as organizações espaciais da sociedade (isto é, os sistemas culturais, socioeconômicos e políticos): • compreender as diferentes concepções relativas ao processo de percepção cultural do espaço, identificando o papel das representações simbólicas nas práticas cotidianas; • compreender as diferentes práticas relativas ao processo de produção econômica do espaço, identificando o enquadramento das questões urbana e agrária; ◊ compreender as dimensões política e pedagógica dos ambientes escolares: • familiarizar-se com as questões pertinentes à legislação e gestão escolares.</p> <p>B) Habilidades Gerais e Específicas: ◊ reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fenômenos geográficos; ◊ planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica; ◊ dominar técnicas instrumentais e laboratoriais que auxiliem a aplicação, a testabilidade e/ou a representação simbólica dos conhecimentos: • produzir, ler e interpretar os produtos do sensoriamento remoto, dos sistemas de informação geográfica, bem como outros documentos gráficos e matemático-estatísticos; ◊ analisar e representar os sistemas naturais e sua interface com as intervenções antrópicas; ◊ interpretar as causas e consequências da manifestação espacial dos sistemas socioeconômicos; ◊ ensaiar táticas de transposição dos conhecimentos</p>

	geográficos científicos, adequando-o aos expedientes didáticos facilitadores de sua aprendizagem: • produzir artefatos (maquetes, protótipos, etc.) cuja manipulação favoreça a assimilação de conceitos e processos antes tratados (ou a serem tratados em seguida) teoricamente; • conceber dinâmicas interativas em sala de aula, úteis à assimilação das informações em questão, bem como ao compartilhamento de juízos críticos quando de sua análise (PPC/Geografia, 2019 p.30/1).
--	--

Fonte: autoria própria, 2024.

5.18. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Cênicas.

Em 1989, o Departamento de Artes Cênicas começou a funcionar junto com o Departamento de Artes Visuais. Eles uniram-se ao Departamento de Música para formar o Instituto de Artes da Universidade de Brasília naquele ano. O Departamento de Artes Cênicas continua expandindo sua influência e relevância na arte e na educação desde então (PPC/ Artes Cênicas, 2017).

De acordo com o PPC de Artes Cênicas (2017), no ano de 1979 a licenciatura em Educação Artística da UnB passou a integrar a Artes cênicas como uma das suas habilitações, vinculada ao Departamento de Desenho, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. A professora efetiva, Helena Ribeiro Sánchez Barcellos, era a responsável por conduzir essa habilitação que fazia parcerias com outros Departamentos da universidade, e convidava artistas famosos do teatro e dança para dar cursos de extensão e aprimorar a formação das primeiras graduadas em Artes Cênicas.

Em 1983, a Sala Saltimbancos foi inaugurada por Helena Barcellos e alunos do Departamento de Desenho, como um espaço cênico exclusivo para a Habilitação em Artes Cênicas no edifício SG-10. O Reitor Capitão de Mar e Guerra José Carlos de Almeida, dispensou a Professora Barcellos alegando a violação das regras de dedicação exclusiva. A habilitação seguiu em frente com o Professor João Antônio de Lima Esteves, que trouxe artistas críticos, pedagógicos e estéticos da cidade, como Laís Aderne, B. de Paiva, Hugo Rodas, Maura Baiocchi e outros, o que proporcionou a visibilidade da habilitação gradualmente.

O Departamento de Desenho, em 1984, criou o primeiro Cometa Cenas, uma mostra semestral de trabalhos cênicos e performáticos da universidade e da comunidade do Distrito Federal, com João Antônio e alunos da opção Artes Cênicas (PPC/Artes Cênicas, 2017).

O curso de Artes Cênicas respeita as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro, conforme a Resolução nº 4, de 8 de março de 2004, e cumpre com às normativas da Resolução de 2/2015:

Tabela 8. Síntese dos componentes do curso com a respectiva carga horária

Conteúdos Curriculares	Carga Horária	Créditos
Carga Horária Núcleo I e Núcleo II (atividades formativas)	2220 horas	148 créditos
Núcleo III (atividades teórico-práticas, extracurricular)	210 horas	14 créditos
Estágio Supervisionado	405 horas	27 créditos
Prática como componente curricular	420 horas	28 créditos
TOTAL	3255 horas	217 créditos

Fonte: PPC/ Artes Cênicas, 2017, p. 9.

Acrescentamos que o curso possui uma duração mínima de 08 semestres e duração máxima de 14 semestres. Adiante, segue o conceito do curso de licenciatura em Artes Cênicas de acordo com o *site* do Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional (DPO):

Quadro 50. Curso de Licenciatura em Artes Cênicas.

CURSO	TURNO	GRAU	CAMPUS	Código e-MEC	CONCEITO DE CURSO	CONCEITO ENADE	IDD	CPC
Artes Cênicas	D	Lic	DARCY	122200	-	-	-	-
Artes Cênicas	N	Lic	DARCY	122198	-	3 (2009)	3 (2009)	3 (2009)

Fonte: Anuário estatístico, UnB, 2022.

Verificamos que o curso de Artes Cênicas obteve a nota 3, tanto em sua avaliação conceitual preliminar (IDD) quanto no conceito do ENADE. Essa nota sugere que o curso apresenta um nível médio de desempenho em termos de qualidade acadêmica e de aprendizado dos alunos. A avaliação indica áreas que podem estar funcionando de forma adequada, mas também aponta para a necessidade de melhorias para atingir um padrão mais elevado de excelência. Sendo necessário realizar reflexões sobre os critérios de avaliação: *In loco*, o perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

Em seguida, apresentaremos as unidades estruturantes que são fundamentais para a análise da concepção epistemológica do curso de licenciatura em Artes Cênicas.

Quadro 51. Curso de Artes Cênicas

FUNÇÃO E OBJETIVOS	<p>[...] reconhecendo as Artes Cênicas como manifestação social, cultural, educacional e artística, propõe contribuir para uma formação ampla do ser humano, valorizando a criatividade, a interação, a cognição, a cooperação, a sensibilidade e a reflexão, para a constituição de uma sociedade formada por indivíduos norteados pela busca intermitente de fundamentos identitários da sensibilidade e da permanente busca da igualdade, com senso de cidadania, responsabilidade e cientes de seu papel social (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 15).</p> <p>o perfil desejado para o licenciado em Artes Cênicas é aquele que permite a este a competência de desempenhar o papel de orientador do processo educativo na linguagem das artes cênicas, em suas múltiplas dimensões, com a perspectiva de superação da transmissão de conhecimento para uma educação colaborativa, crítica, criativa e transformadora. Um profissional atento às relações éticas e</p>
---------------------------	---

	<p>epistemológicas que compõem o processo educacional, capaz de estabelecer um diálogo com as demais áreas do conhecimento que compõem a educação básica (ensino médio, fundamental, educação infantil, especial, rural, quilombola e indígena) e de estabelecer conexões respeitadas e produtivas entre os saberes e os contextos diversos. Um professor capaz de: estabelecer um diálogo contínuo entre processos artísticos e pedagógicos; desenvolver nos alunos a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, bem como a capacidade de expressão e conceituação cênica. O licenciado em Artes Cênicas deve ser preparado para atuar com competência como um professor-artista-pesquisador que, por meio da linguagem cênica é capaz de desenvolver interação com os outros docentes, ampliando as possibilidades de valorização da prática artística do teatro, da dança e de formas cênicas criativas junto a públicos de qualquer idade. Com a intensão clara de contribuir com formação de pessoas mais sensíveis, críticas, com autonomia e capacidade para resolver problemas, o docente de artes cênicas deve ser preparado para atuar não apenas no sistema de educação formal, mas também em espaços diversos como: ONGs, associações comunitárias, museus, centros culturais, casas de espetáculo, palcos alternativos, grupos de teatro, entre outros. Objetivamente, o egresso do curso deverá desenvolver as habilidades para: 1 - Desempenhar o papel de orientador do processo educativo na linguagem das artes cênicas, em suas múltiplas dimensões ética, estética e de conteúdo específicos da área; 2 - Superar os paradigmas de transmissão de conhecimento para uma educação colaborativa, crítica e criativa; 3 - Ter a capacidade de estabelecer um diálogo ético e epistemológico com as demais áreas do conhecimento que compõem a educação básica (ensino médio, fundamental, educação infantil, especial, rural, quilombola e indígena); 4 - Estabelecer conexões respeitadas e produtivas entre os saberes e os contextos diversos na relação com seus educandos; 5 - Estabelecer um diálogo contínuo entre processos artísticos e pedagógicos; 6 - Desenvolver, juntamente com seus alunos a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, bem como a capacidade de expressão e conceituação cênica; 7 - Ser preparado para atuar como um professor-artista-pesquisador que, por meio da linguagem cênica é capaz de desenvolver interação com os outros docentes, ampliando as possibilidades de valorização da prática artística do teatro, da dança e de formas cênicas criativas junto a públicos de qualquer idade; 8 - Ser preparado para atuar não apenas no sistema de educação formal, mas também em espaços diversos como: ONGs, associações comunitárias, museus, centros culturais, casas de espetáculo, palcos alternativos, grupos de teatro, entre outros (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 18-19).</p> <p>Uma formação integral, visando à crescente participação de cidadãos conscientes de seu papel transformador na sociedade, exige que as atividades de Cursos de Graduação tenham como orientação fundamental seu inter-relacionamento, procurando ultrapassar os limites da mera formação profissional, abrangendo inclusive debates contemporâneos mais amplos e questões culturais, sociais, econômicas bem como o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência no âmbito nacional e internacional (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 22).</p> <p>Objetivo geral: O licenciado em Artes Cênicas estará apto a exercer as atividades docentes de planejamentos, aulas, projetos e demais atividades nos contextos da escolarização formal e da educação não formal, em ONGs e Instituições diversas, a elaborar projetos artísticos, de pesquisa, de extensão e de ensino, apresentar conferências, participar e dirigir seminários na área, colaborar no planejamento e realização de atividades artísticas, sociais e educacionais no que se refere às artes cênicas, inseridas em seus contextos culturais (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 22).</p> <p>Objetivos específicos: 1. Apontar caminhos e possibilidades de construção de modelos pedagógicos</p>
--	--

	<p>múltiplos e diversos; 2. Construir conhecimento em artes cênicas e não apenas transmiti-lo; 3. Despertar o interesse pela permanente busca e pesquisa para atualização e aquisição de novos conhecimentos, incentivando a formação continuada; 4. Incentivar a aprendizagem colaborativa por meio de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação); 5. Favorecer a construção do conhecimento de forma colaborativa que venha a reforçar as expressões dramáticas locais e do Brasil, apresentando suas estruturas e complexidades, ao longo do curso; 6. Proporcionar aprendizagem das diversas dimensões da formação do arteeducador, tais como a teoria e a história do teatro e a análise e prática do teatro contemporâneo, em toda a dimensão da cultura brasileira; 7. Tratar o conhecimento de forma contextualizada, tendo em conta a realidade social e cultural de cada região; 8. Possibilitar a compreensão das expressões dramáticas, locais, nacionais e internacionais, conhecendo suas estruturas e complexidades; 9. Exercitar processos de encenação que abordem as diversas linguagens que englobam o fenômeno teatral (teatro de atores, teatro de formas animadas, jogos teatrais, performance, instalação) e sua utilização no planejamento de atividades didáticas; 10. Promover atividade de extensão com foco no exercício da linguagem teatral; 11. Preparar o aluno para refletir sistematicamente sobre seu cotidiano, a partir da sala de aula, convertendo-o em objeto de estudo e pesquisa para fundamentar seu processo de redirecionamento da práxis pedagógica; 12. Disponibilizar ao aluno a instrumentalização para integrar e utilizar recursos naturais e tecnológicos em sua prática pedagógica; 13. Contribuir com a formação de plateia por meio da valorização do ensino de artes cênicas nas escolas de ensino básico; 14. Participar efetivamente das transformações sociais e culturais necessárias à escolarização de hoje, por meio da implementação e valorização das artes cênicas nas escolas (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 22-3).</p> <p>Há duas dimensões sustentando a formação e o perfil do profissional licenciado em Artes Cênicas: (1) dimensão epistemológica - que diz respeito à escolha e aos recortes teórico-metodológicos das áreas e disciplinas ligadas às ciências que integram o currículo da Educação Básica; (2) dimensão profissionalizante - que diz respeito aos suportes teórico-práticos que possibilitam uma compreensão do fazer pedagógico-teatral em todas as suas relações sociopolíticas e culturais. Tendo em vista essas duas dimensões, o currículo do curso de Licenciatura em Artes Cênicas sustenta-se nos quatro grandes núcleos de estudos, conforme CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002, quais sejam: Núcleo de Fundamentação Científico-cultural; Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica em Pedagogia do Teatro; Núcleo de Práticas Pedagógicas em Estágio Curricular Supervisionado e Núcleo de Atividades Complementares e Extracurriculares (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 23).</p>
<p>RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>A monitoria configura-se como atividade de iniciação à docência, na qual o discente pode vivenciar experiências distintas daquelas vividas enquanto aluno da disciplina. Os/as monitores/as podem auxiliar o docente responsável pela disciplina no planejamento das aulas, elaboração de material didático, preparação, análise e síntese das avaliações, entre outras atividades relacionadas à organização didático-pedagógica das aulas. Desta forma, os/as monitores/as podem contribuir na melhoria do ensino, pois a partilha de conhecimentos entre docentes e discentes fortalece a relação de ensino-aprendizagem. O exercício da monitoria também auxilia a despertar e consolidar o interesse pela docência, fundamental em um Curso de Licenciatura (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 45).</p>
<p>PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<p>Há duas dimensões sustentando a formação e o perfil do profissional licenciado em Artes Cênicas: (1) dimensão epistemológica - que diz respeito à escolha e aos recortes teórico-metodológicos das áreas e disciplinas ligadas às ciências que integram o currículo da Educação Básica; (2) dimensão profissionalizante - que diz respeito aos suportes teórico-práticos que possibilitam uma compreensão do fazer pedagógico-teatral em todas as suas relações sociopolíticas e culturais. Tendo em vista essas duas dimensões, o currículo do</p>

	<p>curso de Licenciatura em Artes Cênicas sustenta-se nos quatro grandes núcleos de estudos, conforme CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002, quais sejam: Núcleo de Fundamentação Científico-cultural; Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica em Pedagogia do Teatro; Núcleo de Práticas Pedagógicas em Estágio Curricular Supervisionado e Núcleo de Atividades Complementares e Extracurriculares (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 23).</p> <p>Orientados em uma perspectiva crítica em que ação/reflexão/ação sejam atitudes determinantes para o curso, três conceitos são escolhidos para servir não só de elo entre as diferentes áreas e os diferentes núcleos de conhecimento, [...], mas também de fio condutor para a base metodológica do curso, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Estética da sensibilidade: estímulo à “criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar” a produção de patrimônios identitários “capazes de suportar a inquietação, conviver com o diverso, o imprevisível e o diferente”. * Política da igualdade: “reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania. [...] no combate a todas as formas de preconceito e discriminação”. * Ética da identidade: “humanismo de um tempo de transição”, em que se desenvolve a capacidade de aprender com autonomia, para o desenvolvimento da sensibilidade e para o reconhecimento do direito à igualdade, partindo do pressuposto da diferença (MEC, 1998) (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 24).
<p>PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR</p>	<p>Há duas dimensões sustentando a formação e o perfil do profissional licenciado em Artes Cênicas: (1) dimensão epistemológica - que diz respeito à escolha e aos recortes teórico-metodológicos das áreas e disciplinas ligadas às ciências que integram o currículo da Educação Básica; (2) dimensão profissionalizante - que diz respeito aos suportes teórico-práticos que possibilitam uma compreensão do fazer pedagógico-teatral em todas as suas relações sociopolíticas e culturais. Tendo em vista essas duas dimensões, o currículo do curso de Licenciatura em Artes Cênicas sustenta-se nos quatro grandes núcleos de estudos, conforme CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002, quais sejam: Núcleo de Fundamentação Científico-cultural; Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica em Pedagogia do Teatro; Núcleo de Práticas Pedagógicas em Estágio Curricular Supervisionado e Núcleo de Atividades Complementares e Extracurriculares (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 23).</p> <p>Orientados em uma perspectiva crítica em que ação/reflexão/ação sejam atitudes determinantes para o curso, três conceitos são escolhidos para servir não só de elo entre as diferentes áreas e os diferentes núcleos de conhecimento, [...], mas também de fio condutor para a base metodológica do curso, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Estética da sensibilidade: estímulo à “criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar” a produção de patrimônios identitários “capazes de suportar a inquietação, conviver com o diverso, o imprevisível e o diferente”. * Política da igualdade: “reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania. [...] no combate a todas as formas de preconceito e discriminação”. * Ética da identidade: “humanismo de um tempo de transição”, em que se desenvolve a capacidade de aprender com autonomia, para o desenvolvimento da sensibilidade e para o reconhecimento do direito à igualdade, partindo do pressuposto da diferença (MEC, 1998) (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 24).
<p>METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>	<p>A monitoria configura-se como atividade de iniciação à docência, na qual o discente pode vivenciar experiências distintas daquelas vividas enquanto aluno da disciplina. Os/as monitores/as podem auxiliar o docente responsável pela disciplina no planejamento das aulas, elaboração de material didático, preparação, análise e síntese das avaliações, entre outras atividades relacionadas à organização didático-pedagógica das aulas. Desta forma, os/as monitores/as podem contribuir na melhoria do ensino, pois a partilha de conhecimentos entre</p>

	<p>docentes e discentes fortalece a relação de ensino-aprendizagem. O exercício da monitoria também auxilia a despertar e consolidar o interesse pela docência, fundamental em um Curso de Licenciatura (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 45).</p> <p>As atividades de extensão propostas estão inseridas de maneira articulada com o ensino e a pesquisa, em atividades de prática em contexto social comunitário, para aprendizagem e inovação social. No que tange as oportunidades de participação discente em programas e projetos de extensão, o Departamento de Artes Cênicas desenvolve de maneira sistemática atividades de prática artística e docente, em vários contextos (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 46).</p> <p>A avaliação da aprendizagem, bem como os critérios de aprovação e os requisitos para diplomação, terão por objetivo: aprovar o aluno pela aproximação deste com os objetivos do curso de maneira geral e de maneira particular em cada disciplina, respeitando suas especificidades e condições próprias, assim como os instrumentos necessários a cada área do conhecimento; a avaliação deve ter o sentido de “direcionar a aprendizagem e seu consequente desenvolvimento” (Luckesi,1997). A natureza da avaliação no curso de licenciatura em artes cênicas será: diagnóstica, somativa e formativa, considerando os sujeitos de aprendizagem envolvidos, aluno e professor. Para que esta avaliação se concretize, cada disciplina estabelecerá critérios próprios, a partir de seus pressupostos de aprendizagem, como seus objetivos gerais e específicos e o conjunto de saberes propostos. Além de uma avaliação sempre processual, por parte dos docentes de cada disciplina, também será considerada a auto avaliação como medida de aquisição dos saberes propostos (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 42/3).</p>
<p>TRABALHO DOCENTE</p>	<p>-</p>
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>Diante de uma sociedade cada dia mais diversa e plural, que demanda atuação permanente e autônoma de cada indivíduo, o perfil desejado para o licenciado em Artes Cênicas é aquele que permite a este a competência de desempenhar o papel de orientador do processo educativo na linguagem das artes cênicas, em suas múltiplas dimensões, com a perspectiva de superação da transmissão de conhecimento para uma educação colaborativa, crítica, criativa e transformadora. Um profissional atento às relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educacional, capaz de estabelecer um diálogo com as demais áreas do conhecimento que compõem a educação básica (ensino médio, fundamental, educação infantil, especial, rural, quilombola e indígena) e de estabelecer conexões respeitadas e produtivas entre os saberes e os contextos diversos. Um professor capaz de: estabelecer um diálogo contínuo entre processos artísticos e pedagógicos; desenvolver nos alunos a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, bem como a capacidade de expressão e conceitualização cênica. O licenciado em Artes Cênicas deve ser preparado para atuar com competência como um professor-artista-pesquisador que, por meio da linguagem cênica é capaz de desenvolver interação com os outros docentes, ampliando as possibilidades de valorização da prática artística do teatro, da dança e de formas cênicas criativas junto a públicos de qualquer idade. Com a intenção clara de contribuir com formação de pessoas mais sensíveis, críticas, com autonomia e capacidade para resolver problemas, o docente de artes cênicas deve ser preparado para atuar não apenas no sistema de educação formal, mas também em espaços diversos como: ONGs, associações comunitárias, museus, centros culturais, casas de espetáculo, palcos alternativos, grupos de teatro, entre outros. Objetivamente, o egresso do curso deverá desenvolver as habilidades para: 1 - Desempenhar o papel de orientador do processo educativo na linguagem das artes cênicas, em suas múltiplas dimensões ética, estética e de conteúdo específicos da área; 2 - Superar os paradigmas de transmissão de conhecimento para uma educação colaborativa, crítica e criativa; 3 - Ter a capacidade de estabelecer um diálogo ético e</p>

	<p>epistemológico com as demais áreas do conhecimento que compõem a educação básica (ensino médio, fundamental, educação infantil, especial, rural, quilombola e indígena); 4 - Estabelecer conexões respeitadas e produtivas entre os saberes e os contextos diversos na relação com seus educandos; 5 - Estabelecer um diálogo contínuo entre processos artísticos e pedagógicos; 6 - Desenvolver, juntamente com seus alunos a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, bem como a capacidade de expressão e conceituação cênica; 7 - Ser preparado para atuar como um professor-artista-pesquisador que, por meio da linguagem cênica é capaz de desenvolver interação com os outros docentes, ampliando as possibilidades de valorização da prática artística do teatro, da dança e de formas cênicas criativas junto a públicos de qualquer idade; 8 - Ser preparado para atuar não apenas no sistema de educação formal, mas também em espaços diversos como: ONGs, associações comunitárias, museus, centros culturais, casas de espetáculo, palcos alternativos, grupos de teatro, entre outros (PPC/Artes Cênicas, 2017, p. 18-9).</p>
--	--

Fonte: Autoria própria, 2024.

Ressaltamos que os PPCs de licenciatura em: Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, Matemática, Química, Letras – Português do Brasil como segunda língua, Letras – Língua Francesa e Respectiva Literatura e Psicologia estão em processo de reestruturação, conforme observado nas respostas dos e-mails enviados para a coordenação de cada curso. Por esse motivo não constam as identificações das unidades estruturantes. Na próxima secção, analisaremos os conteúdos dessas unidades.

6. ANÁLISE CATEGORIAL DAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA/DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PPC'S DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (Eduardo Galeano, 2002, p. 14).

As divergências teóricas levam-nos a refletir e analisar as bases dos referenciais teóricos-metodológicos sob várias óticas, modelos e práticas de construção de conhecimento.

A discussão sobre a produção de conhecimento provoca muitos debates, especialmente, na esfera civil das entidades acadêmicas e políticas, as quais organizam e planejam as intencionalidades educativas a serem desenvolvidas e contribuem com a elaboração do conhecimento a ser concretizado durante o desenvolvimento histórico humano. Esse conhecimento dimensiona o campo da formação de professores e suas implicações pedagógicas, políticas, sociais, econômicas e culturais visando uma transformação orientada por uma perspectiva formativa.

Entendemos que a epistemologia é a base fundamental de um curso, pois define a essência da formação do professor. O futuro docente tece o seu trabalho a partir do modo de apropriação do conhecimento estabelecido pelo Projeto Pedagógico do Curso. Assim, as sete unidades estruturantes a seguir-funções e objetivos; relação teoria e prática; princípios formativos; proposta de desenho curricular; metodologia de ensino-aprendizagem; trabalho docente; e competências e habilidades- são fundamentais para o processo de construção do conhecimento nos PPCs. Elas promovem um movimento contínuo de integração dos elementos que constituem a realidade educacional.

Ao analisar as sucessivas sínteses epistemológicas presentes na leitura dos documentos, podemos compreender a perspectiva ontológica do ser social. Essa perspectiva reflete a interconexão entre o singular e o universal, mediada pelo particular, na compreensão do objeto. Assim, iniciamos com a unidade estruturante sobre a função e os objetivos.

6.1. Função e objetivos

A função de ensinar tem o conhecimento acumulado pela humanidade como fonte primeira e principal de seu trabalho, ao mesmo tempo em que esse mesmo conhecimento é constituído de elementos para a organização do ato de ensinar a ser apreendido por quem se assume como docente. Contudo, o ser social docente está inserido numa série de relações sociais que apresentam diferentes perspectivas para a

função social, não a reduzindo a um mero saber técnico de como ensinar, ela requer, em sua especificidade, reconhecer as implicações sociais do conhecimento que (re)produz (Cruz, 2017 p. 36).

Entender as funções e os objetivos dos professores envolve uma complexidade social e uma conjuntura política e econômica na qual a Instituição de ensino está inserida. A Universidade possui a autonomia para elaborar seus projetos de cursos, contudo, simultaneamente, confronta-se com um paradigma de projeto societário que desafia a formação dos sujeitos, exemplificado pela Resolução nº 2/2019.

Todo projeto pedagógico de curso possui uma natureza epistemológica que define os objetivos, as finalidades, a função dos professores e a sua função social, bem como o tipo de formação que se oferece aos sujeitos. Percebemos que as bases epistemológicas constituem o projeto do curso que orienta o trabalho docente, o qual está intrinsecamente ligado à função que desempenha.

Assim, ao compreender o trabalho “como centro da humanização do homem” (Lukács, 2013 p. 45) é possível entender o sentido do projeto, dos objetivos, das finalidades, da função docente e da função social que são objetivados e exteriorizados no trabalho.

Nesse sentido, os cursos para formação de professores demonstram, por meio dos PPC's, a intencionalidade da função de ser professor. Segundo Curado Silva (2019),

A função social do professor relaciona-se à função da escola. A escola é uma instância social que, dentre outras, tem papel mediador em um projeto de sociedade. O projeto pode ser conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral. Neste sentido, a função básica da escola deve ocupar-se da formação do sujeito, capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive e oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo (p. 91).

A formação baseia-se tanto nas produções acadêmico-científicas, que constituem a área da educação, quanto nos conhecimentos e nas vivências dos professores atuantes da Educação Básica, uma vez que a unidade escola/universidade fundamenta à docência como base da identidade profissional dos professores. Ou seja, a unidade entre o conhecimento de uma área e o ensinar dessa área (ANFOPE, 2023).

Ao tratarmos sobre os conhecimentos de uma área, nos reportamos aos conteúdos a serem desenvolvidos nas disciplinas ministradas. Já ao utilizarmos a expressão “ensinar dessa área”, vale destacar que fazemos referência as estratégias didáticas e pedagógicas a serem utilizadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, ao analisarmos o PPC 1, percebemos que a função do professor, no curso de graduação, coaduna com as reflexões apresentadas no documento supracitado.

Formar o profissional para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental em suas diversas modalidades e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos, para atuar na gestão escolar e em espaços educativos não escolares, e para o campo teórico-investigativo da educação, com compromisso ético e inclusivo, responsabilidade social e histórica, reconhecedor da diversidade humana, cultural, política, religiosa, étnico-racial e de gênero (PPC 1).

A função do professor abrange a formação para a docência tanto em espaços educativos escolares quanto não escolares, além de um compromisso complexo e diversificado com a sociedade. Isso implica um propósito claro de promover um projeto de transformação social, começando com uma reflexão sobre a educação, a escola e a sociedade. Tais reflexões devem contribuir para a formação dos estudantes e permitir que a educação desempenhe um papel significativo na concretização desse projeto de transformação social (PPC 1).

Nesse sentido, observamos que o projeto do curso apresenta uma visão de totalidade sobre a educação, uma vez que

o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla (Cury, 2000, p 27).

A categoria da totalidade alinha-se ao PPC 2 ao destacar a função docente no desenvolvimento integral da formação humana, promovendo uma perspectiva formativa que se associa às demandas e ao contexto da classe trabalhadora. Esse enfoque reflete um projeto de desenvolvimento sustentável e integrado, que atende às necessidades locais e é apoiado por práticas educacionais que favorecem o crescimento contínuo e consciente da comunidade. Dentro desse escopo, o PPC 2 visa:

Formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país (PPC 2).

O PPC 2 ressalta a importância de “desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas [...]” e de “contribuir na construção de alternativas de Organização do Trabalho Pedagógico que permitam a expansão da Educação Básica [...]” (PPC 2). Conforme Freitas, a categoria da Organização do Trabalho Pedagógico

está presente no pressuposto de que estamos querendo reconstruir, pela via do pensamento, uma atividade complexa, que acontece como parte da formação humana na escola. A reconstrução dessa prática no e pelo processo de reflexão implica em que

você se valha de conceitos e categorias que vão ancorando essa reconstrução da prática no plano da teoria. Entre essas categorias que vão emergindo desse contato com a forma como a escola organiza o trabalho pedagógico (Freitas, 2016, p. 205-6).

Diferentemente das funções analisadas anteriormente, os PPC's 3, 5, 10 e 16 abordam as funções e os objetivos sob a ideia de um professor adjetivado, referido como professor-pesquisador e professor reflexivo. Tal termo, adjetivado, emergiu no Brasil durante a década de 1990, um período marcado por um contexto político influenciado pelas demandas do neoliberalismo.

Nesse cenário, a educação alinha-se aos interesses do mercado, e o perfil do professor molda-se na especificidade do trabalho, que abarca conhecimentos de natureza investigativa/individual. Esse conhecimento baseia-se em um ciclo contínuo de reflexão-ação-reflexão, em vista de solucionar conflitos e incertezas no cotidiano profissional, uma vez que a experiência é objeto central para desencadear tal função educativa.

Logo, recorreremos as ideias de Laurence Stenhouse (1926-1982) que discute a origem desse conceito: professor-pesquisador. Para esse clássico, “el papel del professor como investigador de su propia situación docente” (Stenhouse, 2003 p.195) remete à pesquisa dos problemas da própria prática em sala de aula.

A pesquisa é vista como uma atitude investigativa definida pela escolha do modelo pedagógico, de maneira imediata, para solucionar as necessidades do cotidiano. Essa abordagem valoriza a reflexão e a ação do professor como parte integrante do processo educativo.

Coadunando com a ideia acima, o PPC 3 aponta que as práticas “devem buscar o diálogo e a interação com o atual cenário social no qual se inserem as escolas, visando à formação de um professor-pesquisador”, com a perspectiva de “intervir pedagogicamente e cientificamente no ambiente escolar, com aprofundamento em conhecimentos de natureza técnica, pedagógica, filosófica, histórica e cultural”, por meio de uma concepção crítica (PPC 3).

Com base nessa fundamentação prática, a função de professor – pesquisador no PPC 5, sugere uma perspectiva voltada para a formação de profissionais "comprometidos com um projeto educacional que enfatiza a formação de cidadãos críticos e atuantes, tendo como ponto de partida o conhecimento histórico" (PPC 5).

Da mesma forma, o PPC 10 propõe a formação de profissionais que "privilegiem a prática, o aprender fazendo e a pesquisa como ferramentas de uma educação comprometida com a sociedade e com o momento atual" (PPC 10). O projeto de atuação na Educação Básica busca formar "cidadãos críticos, reflexivos, questionadores, éticos e conscientes de seu papel

social e transformador", fundamentado em uma sólida formação pedagógica (PPC 10).

De forma semelhante, o PPC 16 destaca a formação docente fundamentada no professor – pesquisador, com ênfase no conhecimento científico específico da área adquirido por meio da prática docente. No âmbito da organização estrutural do documento, o PPC 16 orienta uma perspectiva profissional que deve ser "competente, autônoma e crítica, capaz de criar, gerenciar e refletir sobre situações de ensino e aprendizagem [...], e de direcionar e desenvolver sua própria carreira profissional em diferentes contextos" (PPC 16).

Os elementos mencionados nos PPC's acima: aprender fazendo, gerenciar, reflexivo, autônomo, competente, criativo e entre outros, indicam proposições embasadas no plano do pragmatismo. De maneira implícita, a valorização do procedimento está no "como fazer", "como utilizar" e "como resolver". A palavra *como* refere-se ao advérbio de modo, sendo que é o conteúdo principal subordinado à forma no processo formativo dos professores (Gómez, 1997; Schön, 1997; Tardif, 2002). A excessiva ênfase no "como fazer" constitui o destaque atribuído à prática imediata como produtora do conhecimento que medeia a formação. Em relação a isso,

Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo da aprendizagem (Gómez, 1997. p. 104).

Em suma, esse modelo de ensino propõe uma formação que se constitui a partir de um tipo de conhecimento elaborado no exercício de sua atividade. Segundo Stenhouse (2003), o professor-pesquisador tem a capacidade de investigar e solucionar os problemas ligados ao cotidiano de sua sala de aula, uma vez que o ponto de partida é a prática na qual exerce a investigação-ação para uma mudança e um controle da prática.

Uma outra abordagem de função para formação de professores encontrada nos PPC's 4, 6, 7, 8 e 9 é a preparação para uma formação específica a uma área de atuação profissional, por meio das competências e habilidades (Schön, 1997, 2000; Perrenoud, 1999, 2021). Contudo, cada PPC se diferencia nas perspectivas de um modelo societário.

No caso do PPC 4, indica "preparar professores para formar cidadãos com competências e habilidades necessárias para conviver e prosperar em um mundo cada vez mais tecnológico e global e que contribuam para promover o desenvolvimento econômico e social de nosso país" (PPC 4). Em outras palavras, o foco está em formar indivíduos que possam contribuir ativamente para o avanço socioeconômico do país.

Essa abordagem de formação proposta, alinha-se com o pensamento de Schön (1997) sobre as competências necessárias para que os professores desempenhem efetivamente seu trabalho. Segundo o autor, o conhecimento está situado no mundo sensível e no saber-fazer, destinado a atender às demandas da vida cotidiana. Dessa forma, compreendemos que a perspectiva da função do professor no PPC 4 reflete as relações sociais envolvidas no processo de produção e reprodução do sistema capitalista, ou seja, o professor está inserido nas engrenagens desse sistema.

Semelhante a concepção de formação proposta nas competências e habilidades, o PPC 6 destaca a intenção do docente em atuar nas múltiplas áreas de sua ciência com a propositiva de um projeto societário de contribuir para a superação das desigualdades sociais. Portanto, de acordo com o documento, os licenciados estarão:

comprometidos com aspectos éticos a serem exercidos na construção de uma sociedade mais desenvolvida, justa e igualitária. Assim, os licenciados desse curso deverão apresentar competência quanto aos conhecimentos da área [...], capacidade de atualização contínua e utilização dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem, propiciando aos seus alunos uma ação transformadora em sua realidade local, regional e nacional (PPC 6).

Sob essa ótica, a produção de Perrenoud (1999) demonstra a relação entre as competências e o conhecimento, uma vez que o saber do professor constrói-se a partir de sua prática. Assim,

[...] a competência situa-se além dos conhecimentos. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, nos momentos certos e com discernimento (p.31).

Compreendemos que a competência orienta e guia a ação, enquanto o conhecimento manifesta-se na prática já executada. Nesse movimento, o PPC 7 apresenta essa tendência ao alegar que “o curso pretende dotar os licenciados de múltiplas competências e habilidades específicas, durante a formação acadêmica, tendo em vista a inserção no mercado de trabalho, com ênfase em escolas bilíngues [...]” (PPC 7).

Nesse sentido, o curso visa equipar os formados com uma gama diversificada de competências e habilidades específicas, enfatizando a preparação para a inserção no mercado de trabalho, direcionando, especialmente, para ambientes educacionais diversificados. O que nos levar a entender que no seu teor implícito, a formação de professores submete-se aos saberes necessários para serem utilizados no cotidiano profissional (Tardif, 2002).

O PPC 8 destaca, a importância do professor ter o

domínio de conhecimentos normativos (orientações curriculares), didáticos, teóricos e metodológicos em ciências sociais e institucionais (a escola, as políticas públicas de educação) para constituir saberes docentes adequados para atuação do licenciado em contextos escolares diversos e adversos (PPC 8).

Esse projeto pedagógico de curso, apresenta a definição de saberes docentes:

Entende-se por saberes docentes um conjunto de conhecimentos manejados pelo professor, em duas dimensões: cognitiva e social, ou seja, esses saberes devem orientar o docente na sua prática em contextos de ensino e aprendizagem de forma tanto a permitir que esse lide com conhecimentos acadêmicos como também com aqueles interacionais, concernente ao aspecto social da relação professor-alunato. (BORGES, 2001). Parece-nos importante também pensar os saberes docentes a partir de uma abordagem curricular que contemple os conhecimentos ligados ao ensino e como estes repercutem na ação docente, e como os professores operam com esses saberes no contexto da sala de aula. O saber docente, neste sentido, é também curricular, que seria o conteúdo que ele ministra em classe (PPC 8).

Esse conceito explícito corrobora com as ideias de Tardif (2002, p.17) ao afirmar que “[...] o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes [...] são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

Nesse contexto, entendemos que Tardif (2002), defende o trabalho como um fio condutor para se adquirir um saber, e que nessa relação entre saber e trabalho, o professor resolve os problemas inerentes ao cotidiano da sala de aula por meio do exercício da função e utilização de sua atividade profissional.

Nessa esteira de movimento, o PPC 8 visa proporcionar uma formação abrangente e complexa, tanto para docentes quanto para estudantes, por meio de métodos e técnicas que permitam uma análise crítica das origens e da continuidade das desigualdades sociais. Conforme descrito, o objetivo é preparar “professores capazes de compreender criticamente o mundo ao seu redor, questionar as diferentes formas de produção e reprodução das desigualdades sociais e, em sua prática pedagógica, inculcar esse mesmo senso crítico nos alunos” (PPC 8).

Considerando os princípios da formação docente que enfatizam a especificidade do conhecimento e a aquisição de competências e habilidades, o PPC 9 objetiva desenvolver, nos licenciados, a capacidade de promover a reflexão crítica e inovadora entre os estudantes. Esse enfoque está comprometido com um projeto social transformador, fundamentado nos direitos humanos. O objetivo é claramente expresso na passagem do documento que destaca essa intenção, enfatizando o papel dos futuros professores em fomentar uma abordagem educacional que não apenas enriqueça o conhecimento, mas também contribua para a transformação social, pois,

promover as habilidades e competências que caracterizam o perfil do egresso [...] de tal forma que o licenciado seja plenamente capaz de lidar com os desafios de suscitar a reflexão [...] nos jovens estudantes que terá diante de si, aliando o conhecimento aprofundado e minucioso da tradição filosófica ao pensamento inovador, crítico, engajado na transformação social e na defesa dos direitos humanos (PPC 9).

Compreendemos que o PPC 9 não apenas enfatiza as habilidades e as competências essenciais para o processo de desenvolvimento do sujeito, mas também ressalta a reflexão como uma atitude investigativa da prática docente. Tal reflexão possibilita uma nova interpretação das ações, contribuindo para o aprimoramento da prática educativa (Schön, 2000).

O conhecimento gerado pelo fio condutor da atividade docente é valorizado por sua criatividade e inovação. Isso implica que o professor deve lembrar que "capacitar-se no uso de uma ferramenta é aprender a apreciar, diretamente, e sem raciocínio intermediário, as qualidades dos materiais que aprendemos através das sensações tácteis da ferramenta em nossas mãos" (Schön, 2000, p. 30) como parte fundamental de sua formação.

Com base nas premissas do conhecimento prático, o PPC 13 visa formar "profissionais aptos a ensinar, produzir, pesquisar e criticar a referida área de conhecimento, tendo como princípios norteadores a reflexão e percepção criativa e ética" (PPC 13). Diante desse trecho, podemos apontar que os profissionais devem ser capazes de desempenhar múltiplas funções de sua área científica orientados pela reflexão.

Nas próximas análises dos PPCs, observamos que os documentos indicam uma abordagem educacional que é sólida, ampla e integral, destacando várias dimensões no processo formativo do ser humano. O PPC 12, por exemplo, enfatiza que

[...] tem por objetivo a formação de um profissional com uma sólida capacitação docente, com domínio pleno de aspectos conceituais, formais, históricos e epistemológicos [...], do processo educativo e da prática docente, que lhe permitam desempenhar, de maneira eficiente, crítica e criativa, além da atividade profissional de professor da Educação Básica, funções em espaços educativos não formais tais como Museus e Centros de Ciência (PPC 12).

O documento proporciona uma capacitação sólida nos conceitos da área específica. Percebemos que a preparação formativa destaca a função do professor em atuar de forma competente, por meio de uma postura crítica e inovadora na sua prática educativa.

A competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever. Na verdade, ela se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante considerar-se o saber, o fazer, e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis (Rios, 2003, p. 88).

Já o PPC 18, apresenta um perfil de um futuro docente fundamentado na "competência

de desempenhar o papel de orientador do processo educativo na linguagem [...], em suas múltiplas dimensões, com a perspectiva de superação da transmissão de conhecimento para uma educação colaborativa, crítica, criativa e transformadora” (PPC 18). Também enfatiza que o licenciado “deve ser preparado para atuar com competência como um professor-artista-pesquisador que, por meio da linguagem cênica é capaz de desenvolver interação com os outros docentes [...]” (PPC 18).

A denominação de professor-artista-pesquisador está presente nos fundamentos de Stenhouse (1993), autor já mencionado no trabalho, que defendeu a ideia de que o professor é como um artista, ou seja, alguém que conhece profundamente o processo de seu trabalho, domina os materiais necessários para realizar suas tarefas e tem o controle sobre o ritmo e os resultados de sua prática pedagógica. Essa abordagem valoriza a criatividade, a autonomia e a reflexão crítica do professor.

O PPC 18 destaca a competência como um elemento central na formação, promovendo um desenvolvimento abrangente que vai além do conhecimento intelectual. Enfatiza também os aspectos emocionais e sociais, ajudando a formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e comprometidos com a construção de uma comunidade mais justa e equitativa. O documento valoriza dimensões como a sensibilidade e a criatividade, argumentando que estas não estão restritas ao campo das artes, mas são intrínsecas à vida humana. Segundo Rios (2003, p. 97), "Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. Logo, a estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano." Assim, o objetivo do projeto pedagógico do curso é:

contribuir para uma formação ampla do ser humano, valorizando a criatividade, a interação, a cognição, a cooperação, a sensibilidade e a reflexão, para a constituição de uma sociedade formada por indivíduos norteados pela busca intermitente de fundamentos identitários da sensibilidade e da permanente busca da igualdade, com senso de cidadania, responsabilidade e cientes de seu papel social (PPC 18).

O PPC 17 adota uma abordagem que visa a capacitação dos professores não apenas através do conhecimento teórico, mas também por meio dos saberes experienciados na prática profissional. Isso inclui a aplicação do conhecimento adquirido no contexto do trabalho no cotidiano e no entendimento do meio em que atuam, conforme expresso por Tardif (2002, p. 38-39). A proposta é que os professores desenvolvam uma compreensão crítica das dinâmicas que emergem da interação complexa entre sociedade e natureza.

O objetivo declarado do PPC 17 é “formar professores com a capacidade teórica e prática necessária para entender as diversas lógicas derivadas dessa interação entre sociedade e natureza, refletindo o caráter multifacetado do espaço” (PPC 17). Essa abordagem busca

integrar o conhecimento acadêmico com a experiência prática, preparando os docentes para abordar e interpretar as complexidades das relações sociais e naturais de maneira abrangente.

A perspectiva formativa do referido documento, manifesta

uma formação integral (não reducionista), concebemos perfis de egresso contemplando tanto a aquisição de saberes e práticas especiais da habilitação, quanto à imperativa incorporação dos ideários e rotinas histórica e identitariamente inerentes à ciência [...] como um todo” (PPC 17).

Os PPCs 11, 14 e 15 compartilham uma visão comum sobre a função do professor, buscando formar profissionais com uma base sólida em conhecimentos teóricos, metodológicos, éticos e políticos. Cada documento enfatiza a importância da reflexão-ação-reflexão como abordagem central para o desenvolvimento profissional. Essa abordagem reflete um compromisso com uma formação robusta e crítica, que integra teoria e prática. No entanto, é importante observar que, apesar do enfoque na reflexão sobre a prática docente, há uma indicação de que a prática e a produção docente podem não abranger completamente a totalidade do processo formativo, sugerindo uma lacuna entre a teoria e a aplicação prática na formação do professor.

A educação, como uma atividade humana e social, atua na construção de um projeto de sociedade por meio de um conjunto de ações e intenções voltadas para o ensino e a formação de indivíduos. Os PPC's refletem perspectivas de formação docente que estão intimamente ligadas ao papel social do professor e à contribuição para a transformação social. Isso é evidenciado na citação de Vázquez (1977, p. 192), que destaca a necessidade de mudança: “se o homem aceitasse sempre o mundo como êle é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se”. Assim, a busca por transformação no mundo impulsiona o desejo de adquirir conhecimento e definir objetivos claros, promovendo a mudança contínua tanto para o indivíduo quanto para a sociedade.

Após a análise das funções e dos objetivos dos dezoito PPCs da Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro e Planaltina, é possível afirmar que a unidade estruturante integra a função de ser professor e a sua função social, produzidas pela atividade específica humana, constituída de significados ontológicos e epistemológicos direcionados a partir de finalidades e intencionalidades de um projeto societário.

Certificamos que os PPCs revelam, de maneira implícita ou explícita, concepções epistemológicas para a formação docente. Compreendemos, portanto, a importância de analisar os elementos e seus significados para esclarecer as intenções subjacentes a cada concepção

epistemológica. Observamos que os PPCs, ora convergem para uma abordagem crítica, ora adotam um posicionamento hegemônico no campo da formação de professores, situando-se na epistemologia da prática.

Na busca por entender como e para quem se forma o professor, notamos que os PPCs predominam tanto em aspectos voltados para a prática reflexiva, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, quanto nas competências e habilidades necessárias para a atuação docente. Essa discussão destaca a relação entre teoria e prática, uma unidade estruturante que será aprofundada no próximo tópico.

6.2. Relação teoria e prática

Do papel determinante da prática, - como fundamento, finalidade e critério do conhecimento verdadeiro, - não se pode tirar a conclusão de que teoria e prática se identifiquem, ou de que a atividade teórica se transforme automaticamente em prática. Impede chegar a essa conclusão o fato de que a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis (Vázquez, 1977, p.237).

Ao buscarmos as aproximações das concepções epistemológicas dos PPC's, emergiu da leitura do objeto a unidade estruturante: teoria e prática, que diz respeito às relações que os sujeitos estabelecem no ato de produzir e reproduzir sua existência (Marx & Engels, 2007). Pensar sobre a relação entre teoria e prática é refletir sobre a formação humana. Essa relação materializa-se de acordo com a forma como os sujeitos são proporcionados à formação, cuja compreensão epistemológica fundamenta-se nos pressupostos ontológicos.

O homem é considerado [...] como um ser social, no sentido, do indivíduo incluído no conjunto das relações sociais. Dependendo da formação social na qual se situe e da correlação de forças existente, o homem se converte em força de trabalho, mão de obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, ator e criador da história etc. Apesar de ser histórica e socialmente determinado também é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, de educar-se por meio das ações políticas e de libertar-se através da prática revolucionária (Gamboa, 2008, p. 147).

A constituição do ser professor na formação inicial estabelece o modo como os professores atribuem a relação entre o sujeito e objeto para adquirem um conhecimento do ponto de vista epistemológico em defesa a uma concepção de mundo, sociedade, de si mesmo, de sua profissão e de seu trabalho. Nessa perspectiva, a relação teoria e prática constrói “o conhecimento [que] é o resultado da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido” (Gamboa, 2008, p. 41).

Partimos do primeiro pressuposto da relação teoria e prática, com ênfase na formação guiada pelo saber prático, que é desenvolvido de maneira imediata na atividade docente. Isso gera uma reflexão de sua ação (Schön, 2000; Zeichner, 1993; Tardif, 2002; Gómez, 1997;

Shulman, 1986). Aprender a partir do cotidiano, da sala de aula e por meio da experiência das ações, resulta em um saber pragmático adaptado às necessidades específicas do ambiente em que professores e alunos estão inseridos. Diante desse raciocínio, Curado Silva (2019) diz:

aprender a partir da prática tem muitas direções, e o perigo está em perder o sentido, uma vez que a prática está situada dentro de contextos institucionais fragmentados, com atores sociais que possuem concepções muito diversificada acerca da aprendizagem, limitadas pelas condições de trabalho (p. 27).

A análise realizada nos dezoito (18), revelaram que dezessete (17) PPC's fundamentam a relação teoria e prática na perspectiva de que o conhecimento advém da prática. Apenas um (1) PPC baseia-se em outra perspectiva epistemológica, que será discutida no decorrer do trabalho. Por tanto, com base no conhecimento da prática, o PPC 16 aponta que

A valorização da prática docente indica o reconhecimento do conhecimento prático do professor dotando-o de saberes que lhe são próprios e caracterizando-o como produtor de conhecimento: [...] o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. [...] a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (Pereira, 1999, p. 113). (PPC 16).

A ideia do autor traz uma compreensão de que a própria atividade docente gera um novo conhecimento, o que pode levar os professores a diversas direções em suas ações e com concepções variadas individualizadas sobre a aprendizagem, baseadas nas experiências da vida em torno das mais diferentes questões do cotidiano. A experiência profissional privilegia a ideia da reflexão sobre a prática como mediadora para a produção do conhecimento, colocando o professor como protagonista do trabalho educativo. Essa abordagem enfatiza a “integração teoria e prática a partir da reflexão sobre a prática docente para retornar à prática” (PPC 16).

A reflexão, nessa perspectiva, é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Nos currículos disciplinares “envolvem teoria e prática e, ainda, estágios supervisionados. Em cada uma dessas disciplinas, ao aluno é dada a oportunidade de reflexão acerca das práticas docentes e das metodologias de ensino” (PPC 14), ou seja, inferimos, então, que o plano da reflexão é considerado como o pensamento que guia ação da prática.

Outro aspecto encontrado ao logo da leitura dos PPC's é a relevância do estágio na formação inicial, uma vez que as “disciplinas do curso buscam articular a teoria e a prática durante todo o processo de formação docente de práxis de planejamento, gestão, docência, pesquisa, reflexão-ação e avaliação, numa perspectiva vivencial e progressiva. As atividades são supervisionadas por docentes em articulação com as escolas e instituições onde os campos

de prática ocorrem” (PPC 4). Em semelhança ao componente de estágio, outro PPC aponta em seu bojo autores que abordam esse componente

[...] para que ocorra a formação de um docente pesquisador reflexivo de sua prática docente, é necessária a criação de um ambiente favorável. Neste âmbito, a importância do estágio é muito discutida no processo de formação do professor (PIMENTA e LIMA, 2004; SILVA, 2005), pois este deve ser um campo onde ocorra análise, investigação e interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso (interdisciplinaridades) e servindo, assim, como uma busca para responder às situações que desafiam o aluno estagiário na educação, e auxiliando o professor a reconhecer-se na profissão (PPC 10).

Ambos abordam o estágio como um campo de conhecimento, no qual os estudantes podem vivenciar as práticas adotadas pelos professores no contexto escolar. A partir dessa vivência, o estudante tem oportunidade de observar, interpretar e tirar suas conclusões das intervenções dos professores. Segundo Pimenta (1995), o estágio não é uma disciplina, mas sim uma atividade curricular que proporciona a inserção dos alunos em instituições escolares, permitindo-lhes compreender como ocorre o processo de ensino. Nessa perspectiva, o “como” ganha destaque na prática docente, uma vez que os professores atuam como produtores do conhecimento e, ao mesmo tempo, como mediadores da formação, dando a ideia de que a prática é autoformativa (Gómez, 1997).

Constatamos também o componente de monitoria, cuja

Atividade de relevância na formação do aluno, que é compreendida como instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através de experiências pedagógicas que visam fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos. Tem como finalidade promover a cooperação mútua entre estudantes e professores e a vivência com o professor e com as suas atividades técnico-didáticas (PPC 8).

Conforme o PPC 8, a monitoria também articula a teoria e prática, em que os monitores auxiliam os estudantes, compartilham conhecimento e esclarecem dúvidas. Além disso, acompanham o trabalho do professor em sala de aula, participam de discussões sobre metodologia de ensino, a forma e o conteúdo que serão trabalhados com os alunos e colaboram na preparação de materiais didáticos.

Tratando-se de licenciatura,

em primeiro plano, requer uma formação centrada na unicidade prática-teoria e pretende-se abastecer de modo a se tornar mais autônoma nas práticas sociais. Nessa perspectiva, a prática de ensino é um dos elementos importantes do curso. Segundo Charlot (2000) destaca que “não é o próprio saber que é prático e sim, o uso que é feito dele em uma relação prática com o mundo”. Desta forma, se a teoria estiver dissociada com a prática, apenas teríamos o saber e não o saber fazer. Logo, o processo de ensino, além do domínio dos aspectos teóricos, necessita fomentar a teoria aos

problemas e aos desafios da prática. Sendo assim, a formação integrada leva os educandos à construção de novos parâmetros e concomitantemente mais envolvidos como agente da sua própria experiência acadêmico-profissional. Esse redimensionamento da formação do educador implica em trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica. Nesse sentido, contemplamos no novo currículo do curso a ênfase na formação da práxis pedagógica do licenciado (PPC 15).

Destacamos no PPC 15 que o saber em si não é necessariamente prático. O conhecimento adquirido não se torna efetivamente útil até que seja aplicado em situações práticas relacionadas ao mundo real (Charlot, 2000). Nessa perspectiva, o uso que faz desse conhecimento é o que realmente o torna prático e relevante. Em outras palavras, como afirma Gómez (1997) “Nos programas de formação o conhecimento deve reportar-se à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do cotidiano educativo” (p. 111). Por tanto, embora o conhecimento teórico é importante, sua verdadeira utilidade surge quando aplicado em contextos reais, uma vez que a prática, a experiência e a aplicação do conhecimento são essenciais para transformar o saber em algo concreto e funcional.

Analisamos que, em alguns trechos dos dezessete PPC's, a teoria e a prática são conceituadas como uma articulação ou integração ou unidade fundamentada no referencial teórico-metodológico imanente nos pressupostos da epistemologia da prática. Entretanto, apenas um PPC direciona uma perspectiva epistemológica da teoria e da prática como uma unidade pautada no referencial teórico-metodológico dessa dissertação, isto é, o materialismo histórico-dialético.

Esse método considera a práxis “para fazer distinções entre os diferentes tipos de prática humana” (Duarte, 2007, p. 04), ou seja, ao distinguir o uso do termo práxis das demais correntes de pensamento, é possível compreender o sentido ontológico e epistemológico da articulação teoria e prática vinculada aos componentes curriculares, como por exemplo, o estágio. Entendemos que esses componentes são fundamentais, porém a unidade é um princípio articulador do trabalho pedagógico coletivo do professor, “circunscrito tanto na totalidade da profissão como na sua vivência cotidiana. A escola é o *locus* de trabalho e formação” (Curado Silva; Cruz; Costa; Cassetari, 2022). Em conformidade com a abordagem da unidade teoria e prática, isto é, a práxis, encaminhamos em

[...] colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Há exigências concretas de um trabalho pedagógico que se centra no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática; conhecimento e realidade (PPC 2).

A ideia de colocar a realidade como centro significa partir do real, isto é, da prática social para a construção do conhecimento. As mediações pedagógicas, aliadas ao concreto, facilitam a reelaboração e apropriação do concreto. Compreendemos que o conhecimento é um produto da atividade humana, determinado historicamente, situado nas relações sociais a uma dada concepção de mundo. Nesse sentido, o “processo formativo desenvolvido [...] que se assenta sobre o princípio da práxis, onde teoria e prática constituem uma unidade formativa, coerente com seu principal objetivo: transformar a forma escolar” (PPC 2). Entendemos que

A teoria do conhecimento, fundamentada a partir da categoria práxis, tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Desta forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (Curado Silva, 2019, p. 49).

Portanto, “a compreensão adotada refere-se à unidade teoria prática, entendendo que ambas se dão num contínuo, no efetivo exercício da vivência da práxis na formação docente [...]” (PPC 2), uma vez que a dialética do processo de construção do conhecimento apreende e abstrai o movimento existente na totalidade. Desse modo, “a relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta se altera com a teoria” (Curado Silva, 2019, p.49).

Em suma, apontamos que a unidade estruturante, relação teoria e prática, é uma categoria que explica o fundamento da teoria do conhecimento. A maioria dos PPC’s revelaram que a relação teoria e prática emerge um saber da própria prática cotidiana, uma vez que, para essa perspectiva, o trabalho é o fio condutor das ações oportunas pelos professores dando o sentido de liberdade e autonomia, justamente, pelas escolhas e definições de respostas criativas para as situações problemas.

Nesse sentido, especificamos que há uma fragmentação entre a relação teoria e prática, de modo que a prática é definida pela ação de aplicar as competências e habilidades, vista como uma dimensão técnica aplicacionista, inclusive pelas concepções epistemológicas diversificadas acerca do ensino-aprendizagem pelos professores.

Por outro lado, há um único PPC que fundamenta a relação teoria e prática como uma unidade, considerando o trabalho como um princípio educativo, cuja elevação dos sujeitos está no processo de mediação dos conhecimentos sociais já elaborados historicamente pela humanidade, valorizando o movimento dialético da unidade teoria e prática, uma vez que revela as contradições da prática, mediadas pelos conceitos e categorias da teoria, a fim de recuperar uma totalidade explicativa.

A seguir, daremos continuidade nas análises sobre os princípios formativos, cuja relação da teoria e prática está elencada desde o início do processo de formação humana, bem como outros componentes que afirmam a concepção epistemológica dos cursos.

6.3. Princípios formativos

[...] o objeto do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem, já que ele realmente duplica-se não apenas na consciência, intelectualmente, como também ativamente, e por isso se vê num mundo criado por ele (Marx, 2017, p. 201).

Os Projetos Pedagógicos de cursos de licenciaturas apresentam os princípios de formação humana que delineiam a organização formativa, cujo direcionamento do processo educativo tange uma teoria de conhecimento, uma vez que o método científico para qual os estudantes estão sendo preparados constitui uma forma de ser do real, de conhecer, de pensar, de agir e de intervir no mundo.

Os princípios formativos da formação inicial dos cursos de licenciatura são desenvolvidos em consonância as Diretrizes Curriculares Nacionais. Os dezoito cursos analisados visam o desenvolvimento humano, amparados na Resolução de N° 2 CNE 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 formação continuada.

Tal documento orienta a formação de professores do magistério para educação básica por meio da base comum nacional, que traz no artigo 5° a concepção de educação:

como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Resolução de nº 2 CNE, 2015, p. 5).

A Resolução 2/2015 apresenta três categorias importantes para pensar sobre o eixo da formação de professores, as quais orientam uma educação que promova os sujeitos enquanto agentes históricos, um caráter emancipador. São elas: o trabalho docente, a relação entre teoria e prática e emancipação que se interpenetram e são indissociáveis. Assim, para compreender a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões a respeito do trabalho docente e como ocorre a sua configuração no atual momento histórico (Curado Silva, 2019).

Constituir a concepção epistemológica da formação de professores a partir dos princípios definidos pela base comum nacional, requer compreender a docência como uma ação educativa do processo pedagógico intencional da formação, isto é, a base da identidade

profissional dos educadores.

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (Resolução de nº 2 CNE, 2015, p. 3).

A docência é constituída pelas dimensões técnica, política, ética e estética. Rios (2003) explicita que a dimensão técnica envolve a habilidade de lidar com os conteúdos, selecioná-los e organizá-los para o ensino. A dimensão estética diz respeito ao ensino que inspire e eleve o conhecimento do estudante. A dimensão política está ligada à formação direcionada do aluno, enquanto a dimensão ética associa-se ao compromisso com o bem coletivo nas ações realizadas.

Chamamos a dimensão ética de dimensão *fundante* da competência porque a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios de sua natureza, se guiarem por princípios éticos. Assim, vale afirmar que, para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária (Rios, 2003, p. 108-9).

Entendemos que a Resolução 2/2015 direciona os cursos de licenciatura a formar professores capazes de tomar decisões frente à sua profissão, sendo que além de dominar o conceito de sua área, é necessário constituí-lo de maneira crítica na sociedade. Nesse sentido,

exige a captação das relações existentes na realidade social dos homens como uma união dialética entre o sujeito e objeto. Ou seja, a realidade não é mais naturalizada, mas historicizada, ao ser considerada como produto da práxis humana, já que o mundo histórico é o mundo dos processos dessa práxis (Cury, 2000, p. 25).

Ante a essa perspectiva, o PPC 2 defende em sua concepção de curso a necessidade de superar alguns desafios, como, a “visão de totalidade da Educação Básica”. Isso implica entender a educação como complexo que é histórico e social. Isso quer dizer, que vai além da visão fragmentada de conhecer vários fatores que compõe a realidade como mera acumulação de seus componentes. Assim, esse curso de formação de professores em seu princípio, reconhece que a educação como artefato (instrumento) da produção e reprodução do sistema é moldada por determinadas condições da estrutura e superestrutura ao longo do tempo e espaço de um contexto particular.

Trata-se de apreender a educação como prática social que é em si a totalidade do real, portanto, ao discutir a “abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto onde

ela se insere” (PPC 2), eleva o caráter de universalidade que constitui no processo de tornar o ser humano cada vez mais humano, por meio da mediação da herança cultural produzida pela humanidade, isto é, o conhecimento científico.

Nesse sentido, cada indivíduo singular ao se apropriar do gênero humano pelas abstrações, generalizações e significações que elaboram de maneira profunda o pensamento crítico, que “deve conduzir-se sobre o real” (Freitas, 1994, p. 60) e a sua própria forma de ser e estar no mundo, pode colaborar para a nova leitura global a vista de um horizonte de novos projetos de sociedade. E que esses apontem para a superação das condições atuais de produção e reprodução da existência humana, isto é, transformar o modo particular atual do ser.

Explicitando o raciocínio, o PPC 2 baseia-se em Molina e Hage (2015), ao afirmarem que:

o trabalho pedagógico deve contribuir com a perspectiva de que os educandos desenvolvam a capacidade de articular a leitura de suas realidades, valendo-se do conhecimento científico, aprofundando este a partir de releituras e análises que vão se complexificando à medida que estes educandos vão avançando em sua escolarização, qualificando assim as intervenções em suas comunidades (p. 137-138) (PPC 2).

Nesse sentido,

a finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), mas através do trabalho com valor social (não do “trabalho de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento” (Freitas, 1994, p. 96).

Assim, compreendemos que o PPC 2 direciona uma formação emancipadora, defende a perspectiva de um cidadão esclarecido sobre o movimento da aparência à essência da realidade. Isso é alcançado por meio da unidade teoria e prática fundamentada pela substancialidade do trabalho, que se produz e reproduz a partir da função social.

O PPC 1 aproxima-se da perspectiva defendida pelo PPC 2. O projeto menciona alguns princípios, tais como, o “desenvolvimento de uma visão de totalidade de conhecimento e do ser”, o “conhecimento da escola e de sua complexidade e função de educar para e na cidadania”, a “valorização da importância do conhecimento da escola como uma organização que tem a função social de promover, com equidade, educação para e na cidadania” e o “desenvolvimento de trabalho pedagógico em espaços/tempo escolares e não escolares, tendo a docência como base” (PPC 1).

Já o PPC 4, alega a criticidade como um elemento central do curso, cuja

a formação de um professor pesquisador tem por base o desenvolvimento da sua autonomia para a aprendizagem e atualização permanente na perspectiva do “aprender a aprender”. Nesse sentido, as abordagens pedagógicas buscam a consciência do estudante sobre o seu protagonismo na sua formação (PPC 4).

Destarte, compreendermos que a concepção adotada para esse curso de formação de professores constitui-se no ideário da Escola nova por meio das

aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma (Duarte, 2011, p. 39).

Diante disso, o trabalho do professor configura-se as experiências vivenciadas na prática social, sendo que suas ações são reflexos das situações e condicionalidades que enfrenta, o que pode dar a falsa impressão de que ele tem a liberdade e autonomia de definir o que é melhor para resolver as dinâmicas de seu contexto. Nesse sentido, há uma valorização pelo método realizado pelo professor do que os conhecimentos científicos já existente (Duarte, 2011).

O PPC 8 encontra-se em conformidade com o tronco epistemológico da escolanovista, ao sustentar que “parte-se do princípio de que apenas um professor reflexivo, que tome a sua atuação profissional enquanto objeto de pesquisa constante, estará, de fato, ensinando aos alunos a pensarem [...]” (PPC 8). Assim,

o professor é o único responsável pelo ensino e pela sua prática, mostra que as propostas de professor pesquisador aparecem encapsuladas na noção de indivíduo, liberdade e autonomia. Essas propostas reforçam, sistematicamente, a capacidade de escolha normativa dos indivíduos, de definição ou representação de situações problemas e de geração de respostas criativas e adequadas (Curado Silva, 2019, p. 26).

O PPC 9 vai de encontro com essa linha de raciocínio “o mais importante é explicitar alguns princípios pedagógicos que devem orientar a utilização e a experimentação metodológicas”. Entretanto, o projeto destaca o princípio dos conceitos que são criados a partir de um contexto histórico e político específico. Isso proporciona aos estudantes uma compreensão de que a criação desses conceitos pode estar a favor ou contra um sistema, impulsionando-os a explorar as determinações e condições desse contexto. Desse modo, o PPC 9 instiga os alunos a refletirem sobre os conceitos elaborados a partir da complexidade das dimensões históricas, sociais, econômicas e políticas. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso:

Um desses princípios é o de que os conceitos, questões e sistemas filosóficos jamais são criações a partir do nada, sem qualquer motivação determinada; ao contrário, toda obra de pensamento possui um contexto histórico-político no qual, ou contra o qual, ela surge, retomando ou opondo-se a algum outro conceito, questão ou sistema. Tal compreensão é indispensável para que o aluno possa ativamente propor suas reflexões, a partir dos textos com os quais trabalha, de modo tal que ele mesmo possa perceber que o modo como suas ideias dialogam com a discursividade dentro da qual ele está em vias de se inserir (PPC 9).

Por outro lado, o PPC 3 constitui-se nas ideias de Marcassa (2004) que defende o princípio de

buscar uma formação socialmente referenciada e crítica para nossos estudantes, o que tem relação direta com a concepção de omnilateralidade, que pressupõe que a Educação é o “desenvolvimento de potências ou potencialidades humanas preexistentes no homem, bastando apenas utilizá-las, colocá-las em ato (Marcassa, 2004, s/p) (PPC 3).

Diante disso, evidenciamos uma formação baseada na criticidade, em que há um desenvolvimento integral do ser humano. No entanto, a educação é vista como aquela que reconhece as capacidades e talentos inatos presentes em todos os indivíduos. Nesse contexto, recorreremos as ideias de Comênius (1592 – 1670), que enfatiza que a função do professor é auxiliar o aluno a descobrir suas potencialidades, nutri-las e aplicá-las plenamente, bem como “a natureza produz todas as coisas, fazendo-as nascer de elementos pequenos quanto à massa, mas fortes quanto à potência” (Comênius, 2001, p.74). Com essa perspectiva de educação, compreendemos que a natureza humana segue o ritmo natural das coisas, sendo que para valorizar os sentidos e o conhecimento universal aplicável, basta ter uma forma, isto é, uma estrutura ou método.

Por outro ângulo, o PPC 6 apresenta em sua estrutura organizacional que o futuro professor “além do domínio dos conteúdos específicos da área, sua capacidade de integralizá-los com o da área didático-pedagógica, o que é essencial a sua prática como educador, ainda, deve ter sua formação como cidadão balizado em princípios éticos e humanísticos” (PPC 6).

Desse modo, o egresso desse Curso deve ser generalista, crítico, ético, solidário, apresentar adequada fundamentação teórica sobre a diversidade dos seres vivos e suas relações entre si e o meio ambiente, ser comprometido com os resultados de sua atuação, buscando a multi e interdisciplinaridade dos conteúdos. Associado a isso, deve realizar suas atividades com capacidade inovadora e buscando a implementação de ações estratégicas que propiciem o aperfeiçoamento em sua área de atuação. Como educador, deve reunir conhecimentos sobre a prática pedagógica, incluindo a dimensão cultural, política, social e econômica da educação (PPC 6).

Nesse sentido, entendemos que o curso indica uma relação entre o conhecimento específico e o conhecimento didático fundamentados nos princípios éticos, que orientam as

ações, bem como os princípios humanísticos, isto é, a apropriação do conhecimento que os professores precisam adensar. Além de projetar um futuro professor crítico, solidário, ético, também, traz a capacidade de ser gerencialista, em que há um comprometimento na eficiência pela busca constante de bons resultados de sua prática, ao longo de seu desenvolvimento profissional. Diante desse princípio, retomamos o

conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência (Zeichner, 1993, p. 17).

O PPC 16 harmoniza sob as ideais de Zeichner (1993), ao trazer a “prática [...] como base para a reflexão teórica, atividades de pesquisa e de extensão universitária” as quais fomentam “o estímulo a pesquisa como exercício reflexivo teórico-prática” e, promovem o “pensamento crítico às situações de ensino aprendizagem” (PPC 16).

Além disso, o PPC 16 se alinha ao PPC 6, projeto analisado anteriormente. Ambos os projetos compartilham a ênfase do “desenvolvimento de competências necessárias ao desenvolvimento de propostas de ação adequadas a cada contexto educacional em que se atua” (PPC 16). Além disso, o PPC 16 aborda a “criatividade como estratégia para encontrar soluções e propostas inovadoras às situações de ensino e aprendizagem” (PPC16). Enquanto, o PPC 6 destaca explicitamente a capacidade de inovação e estratégias para melhoria das ações no trabalho.

Marcelo Garcia (1997) explicita o conceito de conhecimento estratégico elaborado por Shulman (1986) que

Diz respeito ao tipo de conhecimento que o professor desenvolve quando se encontra em situações dilemáticas nas quais dois princípios teóricos ou práticos podem ser contraditórios (exemplo: um professor deseja ser amigo dos alunos, mas simultaneamente pretende manter a autoridade e a ordem na aula). A definição da atividade docente como profissão fundamenta-se, justamente, na capacidade para tomar decisões e para as justificar (Garcia, 1997, p. 59).

Nesse movimento, o professor conduz uma reflexão voltada para o autoconhecimento, uma vez que tem a capacidade de praticar e compreender o seu trabalho e de compartilhar as razões e decisões de suas ações (Shulman, 1986). Inferimos que a condução da prática docente refere-se a uma forma de ser aplicada, enquanto o conteúdo é subordinado a tal abordagem.

Conforme mencionado no início desta unidade estruturante, todos os PPC's amparam-se na Resolução 2/2015. Esses PPC's compartilham uma característica comum entre suas unidades estruturantes: a ênfase na formação crítica, o que se contrapõe e se supera à concepção

técnica predominante na década de 1970. Freitas (1994) destaca que ocorreu uma significativa mudança paradigmática, afastando das ideias tecnicistas anteriormente dominantes na educação. Contudo, apesar dos PPC's partilharem a crítica como um elemento de formação, cada um apresenta especificidades e significados próprios definidos pelas suas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos, as quais podem ter sido reinterpretadas pelos *campus* metodológicos da formação.

A formação do professor expressa nos PPC's não envolve diferentes dimensões da vida humana – intelectual, corporal, afetiva, social, política, estética, ética e cultural. Tais elementos são posicionados nos PPC's, o que a análise categorial nos permitiu apreender que há documentos que enfatizam algumas dimensões, principalmente a técnica e a do conhecimento específico e relativizam outras. Na epistemologia da práxis, a formação omnilateral é um princípio da construção social, uma vez que o ato da criação das potencialidades humanas fundamenta-se no trabalho. Portanto, o princípio de formação integral é apreendido pelo trabalho sendo a fonte de produção do conhecimento. Essa perspectiva indica a possibilidade de um novo horizonte de sociedade, direcionando à transformação social em prol da emancipação humana. A seguir, discutimos juntamente as unidades estruturantes: “Proposta de desenho curricular e metodologia do processo ensino-aprendizagem”, que contribuem para um determinado tipo de formação.

6.4. Proposta de desenho curricular e metodologia do processo ensino-aprendizagem

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.” (Paulo Freire, 2015, p.32)

A proposta de desenho curricular dos cursos de licenciatura articula um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas, além do estágio supervisionado, atividades complementares e entre outros componentes. A estrutura organizacional do curso possibilita revelar uma determinada formação em sua concepção epistemológica e em suas relações metodológicas do processo de ensino-aprendizagem.

Para compreender uma perspectiva epistemológica a partir da unidade estruturante, desenho curricular e metodologia, encontramos três eixos vinculados aos PPC's: i) relação

forma e conteúdo; ii) relação conhecimento específico e conhecimento pedagógico; iii) Perspectiva de currículo.

O primeiro eixo refere-se à relação forma e conteúdo, em que destacamos os seguintes trechos que também servem de análise para o segundo eixo que remete a relação conhecimento específico e conhecimento pedagógico.

As disciplinas do curso buscam integrar as dimensões teórica e prática na formação docente desde o momento de ingresso no curso. Valoriza-se a dimensão social para potencializar as oportunidades de interação e integração entre os estudantes numa abordagem interdisciplinar de aprendizagem ativa na resolução de problemas de intervenção social educativa. Dimensões de formação da proposta curricular: Básica Comum - Trata dos princípios básicos [...] para defini-los formalmente; os tópicos de Fundamentos [...]. Desenvolve-se a aptidão para a criação de ferramentas [...] e para a proposta de técnicas que tornem mais eficientes essas ferramentas. Pedagógico - Objetiva o conhecimento dos fundamentos de formação do educador para a compreensão do fenômeno educativo e de atuação profissional por meio de disciplinas, práticas e atividades de seminários, projetos, ou outras atividades formativas [...], educação, psicologia, comunicação e informação, dentre outras, e assuntos referentes às questões étnico-raciais, ambientais e de direitos humanos. Geral - Amplia a formação universitária com disciplinas de outras áreas e de formação humanística, de metodologia científica, de filosofia, antropologia, sociologia, política, economia, administração, história, legislação, cultura, artes, entre outras, para aplicar e avaliar o impacto de sua atuação profissional na sociedade. Técnico-pedagógica - Objetiva o conhecimento de práticas de métodos e técnicas de ensino da área disciplinar, bem como atividades voltadas para a pesquisa por meio de laboratórios, oficinas, metodologias específicas, projetos em comunidades escolares e fora do ambiente escolar. Inclui atividades que envolvem acesso, uso e avaliação de tecnologias educacionais (PPC 4).

uma formação abrangente e diversificada que lhe garanta sólida bagagem e trânsito pelos domínios – conteúdos [...] e repertório teórico-metodológico –, exigindo diálogo permanente entre ensino e pesquisa, entre outros campos disciplinares, bem como e particularmente com o educacional e o pedagógico. A formação específica [...], modalidade licenciatura, possibilitará a formação de profissionais na área [...], com o perfil de professor/a-pesquisador/a, para atuar nos ensinos fundamental e médio e na EJA, sem excluir habilidades necessárias às do ofício: domínios de métodos para pesquisar, para trabalhar com variadas fontes documentais, com diferentes tipos de linguagem (textual, iconográfica, cartográfica, audiovisual, etc.) e para produzir conhecimento. O/A futuro/a professor/a será capacitado/a não apenas com competências e habilidades para o exercício didático, mas também para a pesquisa. Afinal, entende-se que a função do/a docente não se reduz à transmissão dos conhecimentos sistematizados, mas incluem mediação e criação, reflexão e reelaboração do saber junto aos/às seus/suas alunos/as. Ou seja, considera-se indispensável a dimensão produtora de conhecimento também no âmbito dos ensinos fundamental e médio. Os conhecimentos teóricos imbricados aos saberes práticos constroem no licenciado [...] a habilidade comunicativa, a análise crítica e criativa, úteis para a reflexão independente ou para o trabalho colaborativo em equipe, em contextos pluriculturais e interculturais. (PPC 5).

[...] na organização curricular do curso de licenciatura, deve ser observada coerência entre conhecimentos teóricos e práticos administrados no ambiente acadêmico e aqueles a serem vivenciados na provável realidade do ensino público em que atuarão os futuros professores. Uma postura investigativa deve ser considerada, valorizada e estimulada na formação dos licenciados, uma vez que a mesma propiciará a identificação de importantes demandas no contexto educacional e social como um

todo, além de estratégias para, supri-las. O licenciado [...] deve apresentar, além do domínio dos conteúdos específicos da área, sua capacidade de integrá-los com o da área didático-pedagógica, o que é essencial a sua prática como educador (PPC 6).

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos [...]. Essa formação possibilita atuação desejada no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas de aula com estudantes surdos, na acessibilidade entre instituições e consolida o ensino e a aprendizagem de estudantes da educação especial (PPC 7).

O curso está estruturado em uma base curricular interdisciplinar de forma a propiciar a atuação do futuro professor com esta mesma abordagem. Ao mesmo tempo, a pesquisa dentro do projeto político pedagógico compreende a construção do conhecimento a partir da elaboração e realização de projetos que utilizam a perspectiva interdisciplinar em sua implementação, o que traz uma visão de ciência integrada, sem a pretensão de ser “a ciência unificadora”. Procura trazer a compreensão das ciências naturais como interface das disciplinas específicas - física, química, biologia, geologia e matemática -, para a compreensão do ambiente físico, e dos conhecimentos das ciências humanas (sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, economia) para o entendimento da relação humano-ambiente (PPC 10).

o presente curso de Licenciatura constitui-se por: i. Um Núcleo Comum a todas as modalidades dos cursos [...] caracterizado por componentes curriculares [...] permeando todas, ciência como atividade humana. ii. Um Módulo Sequencial voltado à formação [...] caracterizado por componentes curriculares voltados para a prática como componente curricular e estágio curricular supervisionado. Tanto o núcleo comum quanto o módulo sequencial contemplam os núcleos de que trata o Artigo 12 das Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada de professores em nível superior (CNE/CP 2/2015), quais sejam: de estudos de formação geral (específicos, interdisciplinares e do campo educacional); de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional (incluindo conteúdos específicos e pedagógicos) (PPC 12).

Os PPC's apontam que a forma e conteúdo são elementos independentes. Em alguns documentos, o foco recai sobre o conteúdo, ou seja, o que deve ser ensinado, enquanto a forma de aprendizado e ensino recebe menos ênfase. Já em outros documentos, é possível observar a ênfase mais na forma, isto é, como o ensino é estruturado e ensinado, com menos atenção aos conteúdos específicos.

Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer a relação entre conteúdo e método. A separação desses aspectos é própria de uma lógica não dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro. (Saviani, 2013, p. 122).

Diante disso, observamos que a lógica formal separa a unidade entre forma e conteúdo, uma vez que está vinculada em determinações históricas-sociais que configuram a reprodução do ser social dentro das estruturas de uma sociabilidade imposta pelo mundo capitalista. Essa imposição define uma forma específica de existência no mundo.

Historicamente, as políticas educacionais enfatizam a forma como um meio eficiente de

garantir maior controle no processo educativo, ao justificar que todos os alunos ao receber uma educação semelhante por meio das técnicas, dos métodos e conteúdos definidos, podem obter melhores resultados nos exames e, conseqüentemente, permitiria mensurar a ação docente.

Tradicionalmente, cursos de formação de professores são estruturados como sendo formados, por um lado, por disciplinas ditas de “conteúdo” ou “específicas” e, de outro, por disciplinas ditas “pedagógicas” – forma e conteúdo. Organização curricular e práticas pedagógicas não deixam de atualizar uma forma histórica e socialmente constituída, que vê, de um lado, a aprendizagem pura e simples de “conteúdos” e, de outro, a aprendizagem pura e simples de “métodos e técnicas” de ensino. De um lado, estariam os “conteúdos” a serem ensinados e, de outro, a “forma” como esses “conteúdos” podem ser ensinados. Isso provavelmente traz profundas implicações sobre as expectativas do estudante de licenciatura quando realiza as disciplinas de ambos os “lados”, e, conseqüentemente, sobre sua participação em aula e sua própria aprendizagem (Curado Silva, 2019, p. 68-9).

A dicotomização da forma e conteúdo compromete na formação do futuro docente, pois influencia diretamente no processo de se tornar professor e na sua atuação docente, ou seja, “no que qualifica como “conteúdos” de ensino, no que considera como sendo seu papel enquanto professor na produção desses “conteúdos” e nos modos como se apropria de saberes e conhecimentos relativos à sua futura profissão” (Curado Silva, 2019, p. 69).

Partimos do pressuposto que a forma e conteúdo são indissociáveis. Esse binômio é considerado como um dos elementos que perpassam a unidade teoria e prática. Nas palavras de Cheptulin (2004),

Toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem. A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia (p. 268).

Nesse sentido, entendemos que o par dialético forma-conteúdo constitui uma unidade formativa do ser que se relaciona diretamente com os objetivos e as intencionalidades do processo educativo (Freitas, 2002). Portanto, o conteúdo e a forma de ensino são elementos inseparáveis no trabalho pedagógico, cujo objetivo é contribuir para a formação constituinte da produção histórica do gênero humano.

O segundo eixo que relaciona o conhecimento específico e conhecimento pedagógico para formação de professores, varia entre os PPC's, ora integram as disciplinas, ora enfatizam o conhecimento científico ou pedagógico. Observamos que a proposta curricular apresenta fragmentação entre as disciplinas, mesmo quando estão compostas em um conjunto. Segundo Gatti (2014),

No Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (p. 38).

Nesse sentido, há uma dissociação na relação teoria e prática para formação de professores, uma vez que os cursos dividem-se em duas partes. Na primeira concentra-se mais na teoria e nas técnicas, abordando os saberes científicos. Na segunda parte, a ênfase está na prática, onde os futuros professores aplicam a teoria apreendida na primeira parte.

Também, identificamos que nas propostas curriculares aparecem os elementos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinariedade, entretanto, ao analisar, ou seja, fazer a leitura dos documentos, em termos textuais, percebemos que faltam formas de descrição do que vai acontecer.

Em síntese, ao analisarmos os eixos relação forma – conteúdo, bem como a relação conhecimento específico e pedagógico, percebemos uma mudança na organização da disposição das disciplinas. No entanto, ao considerarmos os elementos dos PPC's de maneira integral, ainda identificamos uma fragmentação entre eles.

O terceiro eixo aborda sobre a perspectiva de currículo integrado. Observamos que a proposta curricular dos PPC's está voltada para uma abordagem crítica.

As teorias críticas sobre o currículo, [...], começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] As teorias críticas teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 2019, p. 30).

Entretanto, há poucos elementos nos PPC's que permitam o que dominamos de currículo integrado, isto é, um currículo que se fundamente por meio de conceitos de emancipação e libertação (Giroux, 1997). Giroux acredita que “é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja, crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes” (Silva, 2019, p. 54).

Nesse sentido, “tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder” (Giroux, 1997, p. 163). Diante dessa abordagem, o trabalho pedagógico possibilita que os sujeitos construam uma consciência apreendida sobre a realidade, cujo controle e poder são exercidos pela estrutura social. Ao tomar essa consciência, os sujeitos lançam os sentidos do devir contra injustiças

sociais, econômicas, políticas, além de se humanizarem no processo coletivo. A seguir, destacamos os PPC's que enfatizam eixo integrador de uma formação consciente, emancipadora e autônoma.

A organização curricular desta graduação prevê etapas presenciais (equivalentes à semestres), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade [...] tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações [...] Alternância é compreendida tanto como metodologia, como também como pedagogia, materializando e oportunizando novas estratégias de produção de conhecimento, que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos. Os educadores que se candidatam à formação inicial na Licenciatura [...], permanecem em média 60 dias na Universidade, com aulas em período integral, e na sequência 120 dias, em média, nas comunidades [...] e nas escolas lá existentes, onde moram e trabalham conhecido como Tempo Comunidade, para posterior regresso a outro período formativo na Universidade. Para tanto, a Alternância apresenta-se como ferramenta fundamental, pois possibilita aproximar a Universidade dos processos de produção de conhecimento e das contradições reais nas quais os sujeitos [...] estão inseridos durante o processo contínuo de materialização e construção da sua vida. As especificações do currículo são: a) Objeto de estudo/profissionalização do curso: escola de Educação Básica [...], com ênfase na construção do desenho da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (integrado ou não à educação profissional). b) Uma organização curricular que permita aos estudantes-educadores vivenciar na prática de sua formação a metodologia (e particularmente a da docência por área do conhecimento) para a qual estão sendo preparados... c) O currículo deste curso está organizado em três níveis desdobrados: Núcleos de Estudo Básicos (NEB), Núcleos de Estudos Específicos (NEE) e Núcleos de Estudos Integradores (NAI). O Núcleo de Estudos Básicos se desdobra em cinco Áreas que se desdobram em componentes curriculares de cada área. O Núcleo de Estudos Específicos se desdobra em três eixos, cada desdobrado em áreas (que podem ser áreas de conhecimento ou áreas temáticas) e cada área a ser desdobrada em componentes curriculares. O Núcleo das Atividades Integradoras se desdobra em cinco áreas (que indicam tipos de atividades) que se desdobrarão em diferentes componentes curriculares (PPC 2).

O currículo deve constituir-se em um processo de ampliação e de desenvolvimento humano, encaminhando formandos e formadores para o exercício de uma identidade crítica e transformadora, calcada nas ideias de liberdade e de autonomia. Dessa forma, compreende-se o currículo como um terreno da práxis formativa, da transmissão cultural e das instituições educativas e que deve ser reexaminado constantemente [...], assume a necessidade de implementar um currículo que propicie a construção de práticas educacionais capazes de contemplar, em consonância com o rigor científico e com a formação humana integral, as dimensões linguísticas, artísticas, culturais, sociais e políticas nos processos formativos (PPC 1).

Com isso, entendemos que os cursos apontam uma formação numa perspectiva crítico-emancipadora. “Há “conteúdos” “científicos” em disciplinas ditas “pedagógicas” e “conteúdos” “pedagógicos” em disciplinas ditas “conteúdos” “científicos”. Assim, estabelece-se a dialética entre forma e conteúdo e uma formação para docência” (Curado Silva, 2019, p. 69). Destacamos o seguinte PPC que alinha sua metodologia com essa abordagem:

Uma das estratégias metodológicas de oferta, objetiva promover maior articulação entre os conteúdos contribuir com a criação de condições mais eficazes para o

favorecimento dos processos de aprendizagem desenvolvidos a partir da Alternância Pedagógica, diz respeito a articulação da oferta de Disciplinas [...], a partir de Blocos comuns. Esta estratégia foi pensada para alterar as relações de produção de conhecimento [...], pretendendo promover articulações que permitam superar o isolamento entre disciplinas afins, favorecendo o diálogo entre os docentes de diferentes disciplinas de cada etapa, que trabalhem conteúdos que se aproximam e que utilizem categorias comuns na análise do fenômeno educacional. A elaboração de blocos temáticos aglutinadores de conteúdos é feita, portanto, a partir da articulação entre diferentes disciplinas e diferentes docentes que atuarão numa mesma etapa de Tempo Universidade. Porém, ao invés de entrarem isoladamente no Tempo Universidade, sem um trabalho prévio de conhecimento e compartilhamento do que será trabalhado por cada professor, busca-se construir um intenso trabalho coletivo entre os docentes do Tempo Universidade, a partir de Blocos de Disciplinas com temáticas comuns, o que exige planejamento conjunto entre os docentes a partir de afinidades de conteúdos, temas, referências, eixos temáticos. Busca-se, em cada semestre, identificar as aproximações entre as várias disciplinas e conteúdos de modo a possibilitar um diálogo permanente entre elas, através de planejamento coletivo, entre os professores de um mesmo núcleo e entre os professores das áreas específicas e ainda entre os professores que compõem estes dois grupos – formação geral e formação específica. Outra importante estratégia metodológica construída para articular as ações da formação docente concebida [...], diz respeito ao processo desenvolvido a partir da adoção do trabalho com o Sistema de Complexos, realizado a partir de Pistrak (2010). Os complexos colocam como questão a articulação das bases da ciência com a prática social (o trabalho), a abertura da escola para a vida por meio de ações concretas, que são referências para o debate e aprofundamento da ciência e dos conteúdos curriculares. A realidade imediata é ponto de partida para ampliar a compreensão da totalidade em que esta realidade se insere e qual o papel da ciência e dos conhecimentos historicamente acumulados para produzir uma transformação social, que não vem de fora para dentro. Ou seja, desenvolver a capacidade dos educandos para promoverem uma leitura crítica e uma compreensão da sua realidade e do conhecimento científico, para assim produzir mudanças sociais. Trabalhar com os complexos é opção metodológica importante no contexto da formação por área de conhecimento, dado que —... o complexo significa a consciência, pelos alunos, das ligações internas entre os fenômenos e não de uma mistura de diferentes disciplinas (Korneichik, 1964 apud Freitas, 2009, p 173) (PPC 2).

Essa organização curricular e metodológica indica oferecer um espaço de reflexão coletiva envolvendo toda sociedade, em um movimento de transformação com vistas ao surgimento de um novo sistema social (Freitas, 1996). A partir dos blocos comuns, da alternância pedagógica, do tempo universidade, do tempo comunidade e do sistema de complexos, constituem o trabalho pedagógico e a concepção epistemológica da formação crítico-emancipador do futuro docente.

O processo formativo visa proporcionar o domínio de conteúdos científicos e culturais, por meio de ações intencionais. As ações têm o objetivo de desenvolver as potencialidades das dimensões do sujeito e garantir a aprendizagem de conhecimentos que possibilite a leitura, a interpretação, a síntese e a criticidade. Além disso, o processo formativo busca organizar e estruturar um pensamento elaborado, estabelecendo relações de mediações e funções psíquicas superiores (Vygotsky, 1996). Portanto, ao aprender sobre a natureza das concepções epistemológicas e suas respectivas perspectivas de formação de homem e de sociedade,

possibilita ao sujeito compreender melhor a realidade que o cerca, desvelando as contradições de uma totalidade que está inserido.

Em relação a outras metodologias, destacamos os seguintes PPC's

ênfata o emprego de metodologias diversificadas que possibilitem a interação entre estudantes e entre estudantes e docentes, de modo a favorecer uma aproximação significativa com os objetos de estudo. Exposições dialogadas, seminários, aulas práticas, saídas de campo, visitas a escolas e participação em eventos configuram-se como metodologias apropriadas para atender aos objetivos do curso. Neste projeto político pedagógico de curso destacamos, entre outros, alguns princípios pedagógicos que estarão presentes na metodologia: •Integração entre os diferentes componentes curriculares; • Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; • flexibilidade curricular; •Aproximação progressiva à práxis profissional; •Participação em projetos de iniciação à docência; • Diversificação dos cenários de ensino-aprendizagem; •Processo de avaliação com ênfase formativa (PPC 1).

O currículo deve articular atividades relacionadas com os diferentes âmbitos do conhecimento, de forma a promover o envolvimento do estudante com: oficinas, seminários, grupos de trabalho, grupos de pesquisa, grupos de estudo, monitorias, eventos científicos, projetos de extensão dentre outras atividades acadêmicas (PPC3).

A proposta para o desenvolvimento das atividades nos diversos espaços formativos do curso enfatiza o emprego de metodologias diversificadas que possibilitem a interação entre estudantes e docentes, de modo a favorecer uma aproximação significativa com os objetos de estudo. Exposições dialogadas, seminários, aulas práticas, saídas de campo, visitas a escolas e participação em eventos configuram-se como metodologias apropriadas para atender aos objetivos do curso (PPC 5).

as disciplinas estão orientadas pelos seguintes princípios 1) questionamento sobre o processo de ensino e aprendizagem: como se ensina e como se aprende? Por quê? Como se pode ensinar e aprender de forma a desenvolver uma “aprendizagem [...] significativa”? (MOREIRA, 1999); 2) a reflexão como princípio para a condução metodológica da formação dos alunos-professores (SCHÖN 1995, 2000; ZEICHNER, 1993; PIMENTA e GUEDIN, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004; CONTRERAS, 2002); 3) a formação de professores para uma educação democrática visando um futuro humano (BIESTA, 3) a revisão de conceitos do senso comum ligados [...] ao fazer e aprender [...], como base para a construção de propostas metodológicas próprias de cada aluno-professor e em cada situação; 4) revisão de literatura para a compreensão das tendências atuais e perspectivas diferenciadas sobre o contexto de ensino e aprendizagem (PPC 16).

Os PPC's apresentam metodologias diversificadas e ativas, dentro de uma perspectiva crítica. Essa tendência metodológica do processo de ensino-aprendizagem indica aproximações com perspectiva epistemológica da prática, enfatizando a aprendizagem por meio da própria prática, centrada no ensino e na reelaboração independente da análise estrutural.

Destarte, a proposta de desenho curricular e a metodologia do processo de ensino – aprendizagem, no contexto da maioria dos cursos de licenciatura, continuam sendo um desafio que contemple as dimensões: política, estética, afetiva, técnica e ética. Entretanto, há um Projeto

Pedagógico de Curso que defende uma perspectiva em que cada cidadão é um ser político, tendo a capacidade de questionar, criticar, reivindicar e contribuir para a transformação da ordem social injusta e excludente. Precisamos olhar para esse projeto a fim de construir PPC's fundamentados na perspectiva crítico-emancipador. Assim, é possível esperarmos e lutarmos por um novo projeto de sociedade. Não é preciso começar do zero.

6.5. Trabalho docente

"As categorias são formas de ser, determinações da existência" (Marx, 2011, p. 59).

A categoria trabalho é a base para a constituição do ser social, permitindo que o sujeito liberte-se dos condicionamentos da natureza e se torne um ser pensante e transformador de sua realidade para garantir a sua subsistência. A compreensão do trabalho como mediador entre o homem e o mundo é essencial para questionar como o conhecimento é produzido, validado e aplicado na sociedade. Nesse sentido a categoria trabalho está intrinsecamente ligada à busca pelo conhecimento, dando sentido a maneira que interpretamos, agimos, olhamos e transformamos o mundo.

O homem é um ser social histórico, isto é, produto das sínteses de múltiplas determinações produzidas pelas relações entre os próprios homens. Dentro da proposta do MHD, a qual trabalhamos, o processo de compreensão do ser ontológico inicia-se a partir da história material e do movimento dialético. Isso implica examinar as condições sociais, econômicas e históricas que configuram a existência humana. Portanto, a formação histórica do ser é uma produção constitutiva das diferentes relações sociais e culturais que o compõe.

O trabalho humano é a primeira atitude histórica dos indivíduos.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza com uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (Marx, 1980, p. 202).

Diante desse fundamento de Marx (1980), entendemos que “o homem é sua própria natureza humanizada” (Curado Silva, 2019, p. 62), ou seja, o trabalho é o reconhecimento da sua objetivação, uma vez que a necessidade humana requer, ao mesmo tempo, a exteriorização intencional e consciente da criação de instrumentos com o objetivo de superá-la. Nessa perspectiva, há presente o movimento dialético das contradições do reconhecimento e

estranhamento do homem, em seu movimento real, de realização (objetivação). O homem estranha seu produto realizado, mas, simultaneamente, reconhece-se em todo o movimento de sua realização. O processo de intencionalidade do reconhecimento e do estranhamento transforma o homem e a natureza, dando o início ao trabalho humano. Assim, a consciência nasce junto com o trabalho, fundado pela intencionalidade.

As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza. A existência do salto ontológico não é anulada pelo fato de esse processo, na realidade, ter sido bastante longo, com inúmeras formas de transição. Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si. O processo histórico do seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser-em-si num ser-para-si e, portanto, a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios. (Lukács, 2012, p. 287).

O homem é portador de necessidade, pois está em constante movimento de superá-la, o que o faz sair de sua própria condição biológica ao produzir um bem instrumental. Compreendemos que o homem é um ser biológico, situado historicamente e geograficamente (tempo – espaço), cultural e social. Esse conjunto caracteriza o pensamento do *salto ontológico* (Lukács, 2012, 2013), o homem já não é mais aquele do início do processo, pois o novo homem é o próprio produto de seu trabalho transformado.

Nesse sentido, a humanização é possível pelo trabalho, isso significa que

[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Destarte, o princípio educativo do trabalho. O homem é histórico, porque refere-se “a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens” (Saviani, 2007, p. 155), e, também é um ser social – ontológico - constituído pelo trabalho, pois “o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (Saviani, 2007, p. 155).

O trabalho como categoria da existência humana, possibilita desvendar o conhecimento do concreto. Conhecer a materialidade e as contradições intrínsecas do trabalho humano em sua totalidade, por meio das mediações superiores psíquicas da produção histórica do gênero humano – ou seja, a universalidade -, torna-se possível apreender a configuração do ser dentro da sociedade burguesa.

Sendo assim, a compreensão do trabalho docente perpassa o estudo do objeto de suas práticas, as técnicas para fazê-lo, os diferentes projetos, as intencionalidades e as propostas pedagógicas para efetivação do projeto educativo, as condições de realização do trabalho [...] (Curado Silva, 2019, p. 64).

O trabalho docente envolve o movimento da reflexão epistemológica que fundamenta o projeto de escola/Universidade, uma vez que a função do professor vai sendo formada pelo projeto educativo que orienta e direciona seus objetivos e métodos de trabalho.

No âmbito da práxis, o trabalho docente constitui-se na unidade teoria e prática, o qual centraliza a realidade como necessidade de mudança. Nesse sentido, o professor exterioriza de maneira intencional o conhecimento científico (gênero humano) para elevar o pensamento de seus alunos, ao mesmo tempo, objetiva a produção de novos conhecimentos, análises e críticas, a fim de lançar o sentido do devir para transformar a realidade, sobretudo, no coletivo. Essa perspectiva de trabalho docente foi identificada no PPC1.

[...] colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Há exigências concretas de um trabalho pedagógico que se centra no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática; conhecimento e realidade. Assim, o trabalho pedagógico deve contribuir com a perspectiva de que os educandos desenvolvam a capacidade de articular a leitura de suas realidades, valendo-se do conhecimento científico, aprofundando este a partir de releituras e análises que vão se complexificando à medida que estes educandos vão avançando em sua escolarização, qualificando assim as intervenções em suas comunidades. Muito além de compreensões restritivas, a experiência sobre a qual se reflete. [...] apresenta a intencionalidade pedagógica de formar um educador capaz de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se insere sua ação educativa. Para tanto, objetiva promover uma formação integral que lhes possibilite internalizar os instrumentos, métodos, técnicas e teorias para conhecer, ler, interpretar e intervir na realidade onde atuam/atuarão, considerando as várias dimensões que a compõem: a própria sala de aula; a comunidade escolar; a inserção da escola num território[...]; as contradições e disputas presentes neste território; a inserção deste território nas contradições regionais e nacional presente no desenvolvimento do campo no Brasil. (Molina; Hage, 2015, P. 137-138). (PPC 1).

Sendo assim, temos uma unidade de análise que aponta para epistemologia da práxis, a qual constitui a essência, no processo formativo, do ser professor e orienta o trabalho docente. O PPC 2 aproxima-se dessa perspectiva, ao considerar que

A organização do trabalho docente é “permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação. Envolve o domínio de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações e contribuem para ampliar a visão e a atuação do pedagogo” nos campos teórico-metodológicos dos objetos de conhecimento do currículo da educação básica (Artigo 2º, §2 da Resolução CNE/CP Nº 2, 2015). Nesse sentido, as disciplinas e demais componentes curriculares propostos para quatro semestres letivos contemplam a reflexão sobre o exercício da docência e a ação do profissional do magistério da educação básica, tendo como contexto a história e organização da educação brasileira (PPC 1).

Esse trecho, permite identificar que o curso estabelece as bases do conceito de trabalho docente conforme delineado na Resolução 2/2015. A formação e o trabalho docente encontram-se em uma relação estreita entre as dimensões: técnica, política, estética e ética, as quais contribuem para o entendimento das configurações históricas do processo de ensino e de suas respectivas organizações.

O PPC 8, apresenta dimensões da análise histórica entre a relação trabalho e sociedade, de modo que os futuros licenciados questionem as relações sociais capitalistas.

Aborda as relações entre trabalho e sociedade, sistema produtivo, sistema social e político. Estuda as mudanças ocorridas nas relações sociais de produção e nas relações de trabalho, decorrentes da capitalização da economia. Pesquisa temas que tratam das migrações, transformações estruturais e setoriais da força de trabalho. Desenvolve estudos sobre o movimento sindical; economia solidária; cooperativismo; subjetividade no mundo do trabalho; cooperação internacional; mercados de integrações, trabalho e condição feminina; relação entre trabalho, cultura e afeto nas práticas de trabalhadores e trabalhadoras (PPC 8).

Embora o PPC 8 não mencione de maneira explícita sobre a unidade estruturante do trabalho docente, é possível identificar que o curso contempla o estudo das configurações organizacionais dos diversos elementos que compõem as relações da categoria do trabalho e os impactos dessas relações na sociedade desenvolvidas ao longo da história.

O PPC 15 aborda a dimensão formativa da organização do trabalho docente no Brasil, ao justificar que

nesta dimensão além de priorizar e aprofundar os conhecimentos e práticas da formação específicos da Área e de outras Áreas de conhecimentos, busca, ainda, coadunar com a articulação da unidade prático-teórica, oportunizando os alunos a inserir e se integrar no processo da docência (PPC 15).

O curso busca pela compreensão do trabalho docente em sua totalidade que compõe o real. “Trata-se de uma formação histórica fundamental, que nega todas as formas mais “naturais” de trabalho, e que se tornou, por sua vez, um elemento determinante de todas as formas posteriores de trabalho, até o nosso tempo” (Curado Silva, 2019, p. 63). Nesse sentido, o trabalho é produzido pelo homem e ao fazer o esforço sistemático e crítico para descobrir a estrutura oculta, capta-se um modo de ser do existente e, assim, escapa das representações do senso comum (Kosik, 1976; Curado Silva, 2019).

O trabalho, como princípio ontológico, representa a essência humana criada pelos próprios indivíduos. Ao agir com a natureza por meio do processo de trabalho, o ser humano não apenas modifica a sua realidade, o mundo ao seu redor, mas também se transforma, torna-se homem. A dupla transformação, ou seja, a troca determina o ser. Nesse sentido, é por meio

do trabalho que o homem constitui a sua natureza. “A individualidade humana não é dada a priori, como se fizesse parte de uma natureza humana pronta, acabada e natural. Ao contrário, a natureza humana é histórica, entendendo a história como devir” (Curado Silva, 2019, p. 62). Portanto, tornar-se humano decorre do processo de formação histórica como princípio educativo do trabalho.

Com esse fundamento histórico e ontológico (Saviani, 2007; Lukács, 2012, 2013; Marx, 1980; Curado Silva, 2019), compreendemos que o trabalho docente abrange vários aspectos, incluindo a formação do ser professor. Essa formação é orientada por um projeto epistemológico que guia seus objetivos, finalidades e técnicas na ação docente, bem como a própria transformação dos seres sociais envolvidos no processo educativo. Além disso, consideremos as condições materiais e estruturais necessárias para realização desse trabalho.

Destacamos, num primeiro momento, a categoria trabalho como princípio ontológico do ser social e vimos mediações textuais nos dois PPCs citados, o que demonstra uma vinculação com a epistemologia da práxis, pois esta tem como fundante da atividade humana, o trabalho, entendido como processo objetivo/subjetivo de transformação de si e do outro, em que haja reconhecimento e estranhamento dialeticamente.

Observamos outras interpretações da categoria trabalho docente, vinculadas aos PPCs, destacamos: i) o trabalho como processo de profissionalização; ii) o trabalho docente como ensino e aplicação/elaboração de práticas metodológicas; iii) o trabalho como empregabilidade no mercado; evidenciamos os trechos a seguir:

orientado pelo fio condutor calcada em “pressupostos ontológicos e epistemológicos, segundo os quais a ação tem antecedência sobre a reflexão - tal como na conhecida expressão ação-reflexão-ação”. (Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura da UnB, 2003, p. 7). Dessa forma, propõe a formação técnico-pedagógica em que as práticas de métodos e as técnicas de ensino são vivenciadas, bem como ações que envolvem pesquisas, extensão, oficinas, laboratórios, projetos, metodologias, entre outros nas escolas públicas, nas escolas de idiomas, ou fora da instância escolar (PPC 15).

[...] propõe a oferta das 400 horas mínimas exigidas por meio da integração, a cada disciplina obrigatória de créditos teóricos [...] dois créditos especificamente dedicados às práticas pedagógicas. Esses créditos práticos deverão contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades próprias do trabalho docente. Dentre as atividades, podemos citar: elaborar materiais didáticos relativos à disciplina, proceder a análise e crítica a livros e materiais didáticos diversos, preparar planos de aula e apresentar seminários seguindo orientações pedagógicas (PPC 9).

O trabalho docente cotidiano deve ser acompanhado de uma reflexão. [...]. O futuro professor [...] deve desenvolver habilidades que o capacitem para investigar sua própria prática, o que implica o desenvolvimento de habilidades relacionadas com: 1) conhecimento e domínio de métodos e técnicas de pesquisa; 2) compreensão e análise de temas e pesquisas [...] 3) desenvolvimento do senso crítico e da reflexão sobre a

prática; 3) domínio da redação científica, suas normas e formatos. Espera-se assim, formar um profissional competente capaz de mobilizar seus recursos cognitivos de acordo com as diferentes situações do trabalho docente... (PPC 16).

Atualmente o curso [...] participa do Projeto Institucional de Residência Pedagógica da Universidade de Brasília (Edital Capes n. 06/2018), que tem como objetivo oferecer a residência pedagógica no curso [...] da Universidade de Brasília observando o estudo e a vivência do trabalho docente na escola e na universidade, tomando os eventos e os aspectos do ato pedagógico como fonte de aprendizado para a práxis. A proposta pretende ainda: • Aproximar os residentes da rotina escolar e das questões que permeiam o cotidiano dos educadores; • Proporcionar na parceria universidade e escola reflexões teórico-prática no ensino de ciências que possibilitem a elaboração da práxis; • Proporcionar formação continuada dos professores [...] da região a partir da reflexão da prática pedagógica; • Valorizar o professor preceptor como coformador dos residentes; • Fomentar a elaboração de novas técnicas de ensino, didáticas e metodologias para o ensino. • Realizar a discussão crítica e analítica do currículo. A Residência pedagógica é uma ação de grande relevância na formação dos futuros professores, já que tem como foco central a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, levando-os ao desenvolvimento de uma visão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem e da realidade da escola pública no Brasil. (PPC 10)

Atualmente diversas instituições de ensino superior privado têm encerrado as atividades e oferta dos cursos de formação de professores, o que gera problemas para a formação de quadros docentes e a inserção de jovens no mercado de trabalho. O ensino público em nível superior possibilita desta forma manter a continuidade de formação de quadros para o mercado de trabalho, bem como formar profissionais qualificados para o ensino, pesquisa e extensão contribuindo para o desenvolvimento sócio espacial do Distrito Federal, sua região de influência e o país. [...] Para além da formação tradicional em salas de aula, os estudantes experienciam, ao participar das empresas juniores, vivências mais realistas com o mercado de trabalho, sendo (PPC 17).

O trabalho como processo de profissionalização indica formas das atividades e das organizações, que remetem a uma pluralidade de modos de ser e estar dos grupos profissionais mais ou menos estabelecidos (Bourdoncle, 1993). Ou seja, toma-se a categoria trabalho e a organiza tendo como referência as profissões liberais. Os processos de profissionalização enraízam-se em uma tripla dimensão, por atingir: 1) formas concluídas, em andamento, ou inexistentes de modelos profissionais; 2) dispositivos institucionais de tradução, que podem ser dispositivos de formação e dispositivos de profissionalização; 3) trajetórias individuais que se inscrevem em percursos individuais de profissionalização. Estes processos encontram-se em coletivos, ou seja, grupos profissionais, ou mesmo por meio dos indivíduos que realizam uma atividade profissional idêntica (Bourdoncle, 1993).

A profissionalização, na sociedade atual, que um grupo de trabalhadores conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. Dessa forma, discute-se a categoria profissional com identidade própria, um *ethos* constituído que prevê rituais de

ação, formas preconizadas (e, em consequência, também as formas a serem evitadas) de atuação e de relação com o público que caracteriza o alvo da ação pedagógica intencional, planejada e direcionada. Assim sendo, apresenta também uma dimensão epistêmica e metodológica específica (um saber acadêmico, um saber da vivência prática etc.) que não é trivial, numa sociedade complexa e em constante mudança política, socioeconômica, tecnológica e cultural.

Entretanto, nas contradições, a profissionalização docente refere-se ao processo de aprimorar e desenvolver habilidades e competências dos professores, tornando-os mais qualificados e capacitados para exercerem sua função educacional. Essa ideia significa que o processo de aprimoramento dos professores é configurado pelo contexto geopolítico, histórico-social e econômico em que ocorre.

Enguita (1991) aprofunda a discussão sobre os impactos do capitalismo no processo de profissionalização docente. Ele apresenta esse percurso como uma ambivalência entre a profissionalização e a proletarização. Nesse contexto, os professores enfrentam uma série de exigências e responsabilidades que influenciam diretamente a sua atuação profissional. Essas exigências incluem a maneira de agir no ambiente escolar, o planejamento controlado das atividades pedagógicas, o monitoramento constante de suas tarefas e a avaliação contínua de seu desempenho.

Além disso, Enguita ressalta que há uma padronização crescente no ensino e nos currículos escolares. Essa padronização impõe uma uniformidade que limita a criatividade e a autonomia dos professores. Consequentemente, os educadores perdem a capacidade de tomar decisões coletivas e individuais relacionadas ao seu próprio trabalho, resultando em uma perda de autonomia coletiva.

Portanto, o trabalho do professor passa por um processo de proletarização, em que uma das funções essenciais do educador, como a capacidade de gerir o processo educativo de maneira independente, é cerceada. Esse cenário, conforme Barros e Santos (2019), contribui para o processo de desprofissionalização e desvalorização do trabalho docente, uma vez que os professores são vistos mais como executores de tarefas padronizadas do que como profissionais autônomos e criativos.

Martins (2013) destaca que, no Brasil, os dirigentes de organizações da sociedade civil e as autoridades governamentais frequentemente atribuem aos professores a responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino público. Essa responsabilização é especialmente enfatizada diante das crescentes demandas sociais e das críticas veiculadas nos meios de comunicação.

Entretanto, essa atribuição de responsabilidade aos professores representa uma distorção

da realidade. Martins argumenta que essa é uma estratégia enganosa para ocultar os reais fatores responsáveis pela profunda desigualdade social no país. Essa desigualdade afeta significativamente as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, o acesso aos bens culturais e às perspectivas no mercado de trabalho, bem como na remuneração dos professores.

Em última análise, essa abordagem tem como objetivo maximizar os lucros no mercado educacional, desviando a atenção das verdadeiras causas das deficiências educacionais e colocando uma pressão injusta sobre os professores, que são, muitas vezes, impotentes diante das limitações estruturais e socioeconômicas que influenciam o sistema educacional.

Na apreensão do trabalho docente como ensino e aplicação/elaboração de práticas metodológicas, entendemos que o conceito a ser ensinado é uma totalidade de projeto social, a formação de professores. Assim, na epistemologia da práxis compreende que o conceito jamais pode ser tomado separadamente de uma concepção teórico-metodológica. Ele faz parte de uma filosofia e de várias ciências que, ao longo da história do homem, respondem a problemas práticos.

O ensino do conceito e, portanto, sua forma didática, pressupõe a sua articulação com outros conceitos como totalidade do saber elaborado. O conhecimento do conceito pressupõe o conhecimento da história da produção do próprio conceito, como também da história da produção daquele conceito dentro daquela ciência e daquela filosofia. Portanto, ele não é um simples fragmento de saber, um enunciado, mas é parte de uma teoria. Sem o conhecimento da teoria que dá sustentação ao conceito, este se torna uma ideia abstrata difícil de ser compreendida e assimilada. O trabalho docente implica relação forma e conteúdo, fragiliza-se ou tem-se a adesão epistemológica positivadas e técnicas, ao romper com a relação conceito/conteúdo e forma (metodologias/práticas).

No item o trabalho como empregabilidade no mercado, apresenta-se uma dimensão formativa diretamente relacionada ao emprego, ou seja, a conseguir atender a demanda do mercado na área educacional e a demanda individual, imprescindível, que é a sustentabilidade da vida econômica. Dados do Censo Escolar de 2023, apontam que a demanda por professores vem crescendo a uma taxa superior ao crescimento na matrícula nos cursos de licenciatura. A primeira explicação para tal fenômeno diz respeito à existência de deseconomias de escala que levam a que o sistema educacional, ao se expandir, tenha que atender crescentemente áreas mais remotas, onde a relação aluno-professor é mais desfavorável, ocasionando um declínio nesta relação. A segunda explicação afirma que sociedades mais ricas e escolarizadas demandam educação de melhor qualidade, que se supõe estar associada a menores relações aluno-professor e temos a questão da atratividade da carreira docente.

É uma função formar bons professores e que tenham condição para a empregabilidade, mas esta não deveria ser a dimensão central de um projeto pedagógico, e sim, uma dimensão articulada a questões de ética, estética, política e humanização.

6.6. Habilidades e Competências

[...] a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (Paulo Freire, 2001, p. 55).

A unidade estruturante, habilidades e competências, manifesta nos PPC's em diversos momentos. Esta unidade pode revelar, de maneira implícita ou explícita, uma posição epistemológica, dependendo da forma que os cursos utilizam a lista de verbos para nortear uma competência e habilidade que orientam a concepção de formação de professores.

competência em seu sentido mais geral tem sido traduzida como a capacidade de produzir uma conduta em um certo domínio. No campo do trabalho, de modo mais abrangente, a competência se relaciona ao desenvolvimento de potencialidades exigidas dos trabalhadores, necessárias para a efetivação de um agir eficiente e eficaz no atendimento às exigências das empresas. Esses entendimentos iniciais sobre a definição de competência se tornam básicos para a compreensão dos novos significados que ela incorpora, adquirindo materialidade no universo do trabalho e da educação (Curado Silva, 2022, p.03).

A epistemologia do capital reconfigura o modo de produção, a própria forma de ser e estar no mundo. Nesse sentido, a educação vincula-se ao modelo neoliberal, trazendo a competência como uma questão central nas propostas curriculares de formação de professores. A perspectiva baseia-se no construtivismo, a qual orienta o conceito de desenvolvimento profissional docente “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (Garcia, 2009, p. 07). Esse movimento aborda uma concepção de evolução e continuidade no processo de assimilação e acomodação no desenvolvimento da aprendizagem. Nesse contexto, a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento recai sobre o indivíduo.

O plano da formação humana recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital; nesse ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas, na intenção da conformação técnica e ideológica do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo (Curado Silva, 2022, p. 03).

Nessa linha, os elementos tais como flexibilidade, autonomia, inovação, criativo, adaptação fazem parte da atividade do professor para concretizar a sua tarefa. Assim, a função

do professor passa a ser aquela de resolver situações – problemas. Segundo, Perrenoud (2000), a definição de competências é a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud, 2000, p. 19).

Analizamos três elementos que compõem a unidade estruturante competências e habilidades: i) Competências exigidas pelo sistema eletrônico de regulamentação da educação superior (e-MEC). Essas competências são definidas como requisitos para o funcionamento e avaliação das instituições de ensino superior; ii) Tendência geral das competências está relacionada ao “aprender a fazer”. Isso significa que as competências práticas e aplicadas têm se tornado uma orientação na formação de professores.; e iii) Dimensões ampliadas das competências. Embora exista uma lista protocolar de competências, alguns cursos buscam enriquecer essa lista por meio das dimensões técnica, política, afetiva, estética e pedagógica do fazer docente. Destacamos os seguintes PPC’s:

faz-se necessário formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de refletir criticamente sobre temas e questões relativas aos estudos linguísticos, literários e artísticos, a fazer uso de novas tecnologias e a compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. Para alcançar esta meta, é mister proporcionar aos profissionais em formação condições para que desenvolvam as competências e as habilidades, relacionadas a essa habilitação, viabilizar lhes a inserção no mercado de trabalho, para servirem como agentes de transformação da realidade social, reconstruindo-a e/ou construindo outra. [...] a apropriação do pensamento ético e reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas, e da sensibilidade estética comprometida com a construção do conhecimento. Serão observadas as dimensões ético-políticas, epistemológicas e didático-pedagógicas propostas, como fundamentos norteadores, as quais servirão como diretrizes das ações previstas e vivenciadas no espaço de aprendizagem necessário ao desenvolvimento das competências e habilidades de cada indivíduo (PPC 2).

o estudante deverá trabalhar com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, na qual a consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se nos princípios de interdisciplinaridade, de contextualização, de democratização, de pertinência e relevância social, de ética e sensibilidade afetiva e estética [...] a. competência técnica, humana e política para o exercício da docência e da gestão; b. domínio ou reconhecimento da dimensão técnica e humana da docência na educação básica e espaços não escolares; c. compromisso social para o exercício da profissão, fundamentado nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética; d. sólida fundamentação teórico-metodológica, que possibilite a formação profissional para o desempenho dos diferentes papéis e funções de docência, gestão educacional, produção e difusão de conhecimentos a partir do projeto pedagógico das instituições escolares, compreendendo o processo educativo em sua complexidade; e. compromisso com a luta pela justiça social, entendendo a importância e a legitimidade dos direitos das minorias, da diversidade, da multiculturalidade e da inclusão social; f. conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; g. desenvolvimento da pesquisa, da análise e da aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; h.

participação na gestão de processos educativos (escolares e não escolares) e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (PPC 1).

Desenvolver competências básicas do educar, a fim de que o professor de Educação [...] seja: a) Criativo no desenvolvimento de metodologias de ensino apropriadas às especificidades próprias dos alunos nos diversos níveis e modalidades de educação, inclusive, pressupondo neste âmbito, a interação social de pessoas com deficiência e de diferentes níveis de conhecimento, desenvolvimento e aprendizado; b) Versátil no domínio de tecnologias de informação e de comunicação, aplicadas ao contexto de sua ação didática de forma a fortalecer as possibilidades [...] enquanto disciplina curricular integrada ao projeto pedagógico da escola contextualizada no século XXI; c) Crítico ao refletir sobre as propostas educacionais aplicadas à corporeidade, de maneira a analisar os seus pressupostos teórico-metodológicos e transformá-los quando necessário; d) Habilidade para atuar de forma interdisciplinar em cooperação com outras áreas de produção do conhecimento humano. e) Capaz de desenvolver um ensino centrado em situações-problemas e na elaboração e execução de projetos que possam ser aplicados em escolas e na comunidade em que se inserem; f) Consciente de que o corpo é algo indivisível, de forma a superar o modelo tradicional dicotômico e contribuir para elaboração de propostas pedagógicas que levem em consideração que a corporeidade contextualizada na realidade social é fenômeno marcado pela complexidade; g) Experiente no domínio de estratégias eficientes e adequadas de planejamento e avaliação da aprendizagem; h) Pesquisador capaz de dedicar-se à dimensão investigativa associada ao seu próprio fazer pedagógico, por meio da problematização da ação educativa; i) Capaz de reconhecer a escola como um local de produção de conhecimento, de pesquisa, de elaboração de projetos de extensão, e utilizar-se desse espaço para a construção de uma sociedade mais justa, contribuindo para a formação, na prática, da cidadania em nosso país; j) Comprometido com valores indispensáveis à educação: • busca permanente do saber; • respeito à verdade; • respeito à dignidade e à integridade das pessoas; • compromisso de convivência com a diversidade; • investimento na capacidade das pessoas como agentes de transformação; • incentivo e apoio à criatividade e à inovação; • desenvolvimento de parcerias comprometidas; • melhoria contínua na busca da excelência; • exercício permanente da ética e da responsabilidade (PPC3).

Competências: • C1: Dominar princípios gerais e fundamentos [...], estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas; • C2: Descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios [...] gerais; • C3: Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas [...], experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados; • C4: Manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica; • C5: Desenvolver uma ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos.

Habilidades: • H1: Utilizar a matemática como uma linguagem para a expressão dos fenômenos naturais; • H2: resolver problemas experimentais, desde seu reconhecimento e a realização de medições, até à análise de resultados; • H3: propor, elaborar e utilizar modelos [...], reconhecendo seus domínios de validade; • H4: concentrar esforços e persistir na busca de soluções para problemas de solução elaborada e demorada; • H5: utilizar a linguagem científica na expressão de conceitos [...], na descrição de procedimentos de trabalhos científicos e na divulgação de seus resultados; • H6: utilizar os diversos recursos da informática, dispondo de noções de linguagem computacional; • H7: conhecer e absorver novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos, seja em medições, seja em análise de dados (teóricos ou experimentais); • H8: reconhecer as relações do desenvolvimento [...] com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas; • H9:

apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras (PPC 12).

a) desempenhar o papel de “catalisador” do processo educativo em todas as suas dimensões, não se restringindo a ser um mero transmissor de conteúdos, mas um profissional atento às relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educacional; b) ser agente de transformações na realidade educativa por meio da abordagem pedagógica do contexto social em que atua, dos recursos tecnológicos disponíveis e da busca constante de seu próprio aprimoramento; c) ser capaz de estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento que compõem a formação de seus alunos, proporcionando-lhes condições para estabelecerem relações entre os saberes e a realidade, deforma a estimular-lhes a percepção das diversas dimensões dessas relações; d) refletir sistematicamente sobre seu cotidiano na sala de aula, convertendo-o em objeto de estudo e pesquisa para fundamentar seu processo de redirecionamento da prática pedagógica; e) interagir com outros profissionais da educação, estendendo sua prática na sala de aula ao conjunto de atividades que formam o contexto escolar em que está inserido; f) compreender sua prática pedagógica como um desenvolvimento contínuo, composto, tanto por descobertas profissionais quanto pessoais, e buscar aprimoramento constante. Por fim, em âmbito das competências e habilidades específicas da área [...], espera-se formar profissionais para produzir, pesquisar e criticar as práticas e fundamentos da Educação [...]. Tal formação contempla o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial crítico e criativo, dentro das especificidades do fenômeno da visualidade. O professor de artes visuais trabalhará com formas de saberes e conhecimentos específicos da visualidade, mas em interação com as outras formas de percepção e conhecimentos estéticos. Especificidades que destacam a peculiaridade da amplitude do campo de formação do egresso diante de outras linguagens artísticas (PPC 13).

- domínio do uso da língua [...], nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfosintático, léxico e semântico da língua [...];
- capacidade de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- domínio crítico de um repertório representativo de uma dada literatura;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias;
- preparação profissional atualizada, incluindo a utilização dos recursos da informática, que permita o exercício criativo do processo de construção do conhecimento;
- percepção de diferentes contextos culturais;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem da língua [...];
- domínio dos métodos e das técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática dos conhecimentos para o contexto educacional. (PPC 14).

A) Competências Gerais e Específicas: ◇ selecionar a linguagem científica mais adequada para a abordagem do problema [...], considerando suas características e a natureza do problema em questão; ◇ articular os elementos empíricos e conceituais, concernentes ao tratamento científico dos processos espaciais, em suas imbricações política, econômica e cultural, e nas escalas local, regional, nacional e internacional; ◇ identificar, descrever e modelar teoricamente as organizações espaciais do meio físico (isto é, os sistemas ambientais ou geossistemas): • compreender a distribuição dos recursos naturais; • estabelecer o caráter relacional dos componentes do ambiente natural e entre este e o antropogênico; ◇ identificar, descrever e inferir nexos causais para as organizações espaciais da sociedade (isto é, os sistemas culturais, socioeconômicos e políticos): • compreender as diferentes concepções relativas ao processo de percepção cultural do espaço, identificando o papel das representações simbólicas nas práticas cotidianas; • compreender as diferentes práticas relativas ao processo de produção econômica do espaço, identificando o enquadramento das questões urbana e agrária; ◇ compreender as dimensões política e pedagógica dos

ambientes escolares: • familiarizar-se com as questões pertinentes à legislação e gestão escolares.

B) Habilidades Gerais e Específicas: ◊ reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fenômenos [...]; ◊ planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação [...]; ◊ dominar técnicas instrumentais e laboratoriais que auxiliem a aplicação, a testabilidade e/ou a representação simbólica dos conhecimentos: • produzir, ler e interpretar os produtos do sensoriamento remoto, dos sistemas de informação [...], bem como outros documentos gráficos e matemático-estatísticos; ◊ analisar e representar os sistemas naturais e sua interface com as intervenções antrópicas; ◊ interpretar as causas e consequências da manifestação espacial dos sistemas socioeconômicos; ◊ ensaiar táticas de transposição dos conhecimentos [...] científicos, adequando-o aos expedientes didáticos facilitadores de sua aprendizagem: • produzir artefatos (maquetes, protótipos, etc.) cuja manipulação favoreça a assimilação de conceitos e processos antes tratados (ou a serem tratados em seguida) teoricamente; • conceber dinâmicas interativas em sala de aula, úteis à assimilação das informações em questão, bem como ao compartilhamento de juízos críticos quando de sua análise (PPC 17).

[...] deve ser preparado para atuar com competência como um professor-artista-pesquisador que, por meio da linguagem cênica é capaz de desenvolver interação com os outros docentes, ampliando as possibilidades de valorização da prática artística do teatro, da dança e de formas cênicas criativas junto a públicos de qualquer idade. Com a intensão clara de contribuir com formação de pessoas mais sensíveis, críticas, com autonomia e capacidade para resolver problemas, o docente [...] deve ser preparado para atuar não apenas no sistema de educação formal, mas também em espaços diversos como: ONGs, associações comunitárias, museus, centros culturais, casas de espetáculo, palcos alternativos, grupos de teatro, entre outros. Objetivamente, o egresso do curso deverá desenvolver as habilidades para: 1 - Desempenhar o papel de orientador do processo educativo na linguagem das artes cênicas, em suas múltiplas dimensões ética, estética e de conteúdo específicos da área; 2 - Superar os paradigmas de transmissão de conhecimento para uma educação colaborativa, crítica e criativa; 3 - Ter a capacidade de estabelecer um diálogo ético e epistemológico com as demais áreas do conhecimento que compõem a educação básica (ensino médio, fundamental, educação infantil, especial, rural, quilombola e indígena); 4 - Estabelecer conexões respeitadas e produtivas entre os saberes e os contextos diversos na relação com seus educandos; 5 - Estabelecer um diálogo contínuo entre processos artísticos e pedagógicos; 6 - Desenvolver, juntamente com seus alunos a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, bem como a capacidade de expressão e conceituação cênica; 7 - Ser preparado para atuar como um professor-artista-pesquisador que, por meio da linguagem cênica é capaz de desenvolver interação com os outros docentes [...] 8 - Ser preparado para atuar não apenas no sistema de educação formal, mas também em espaços diversos como: ONGs, associações comunitárias, museus, centros culturais...(PPC 18).

Observamos que a maioria dos PPC's aponta uma lista de saberes docentes que os professores precisam desenvolver para serem considerados competentes. Nesse contexto, o foco limita-se na prática, que é considerada como um produto do aprender a fazer do desenvolvimento de habilidades.

No entanto, há PPC's que propõem um projeto emancipador mesmo ao demarcar as competências exigidas pelo e-MEC, uma vez que ampliam as dimensões técnica, política, estética, afetiva e ética da competência. Com base na definição de Rios (2003), o conceito de competência “apresenta como uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade, um

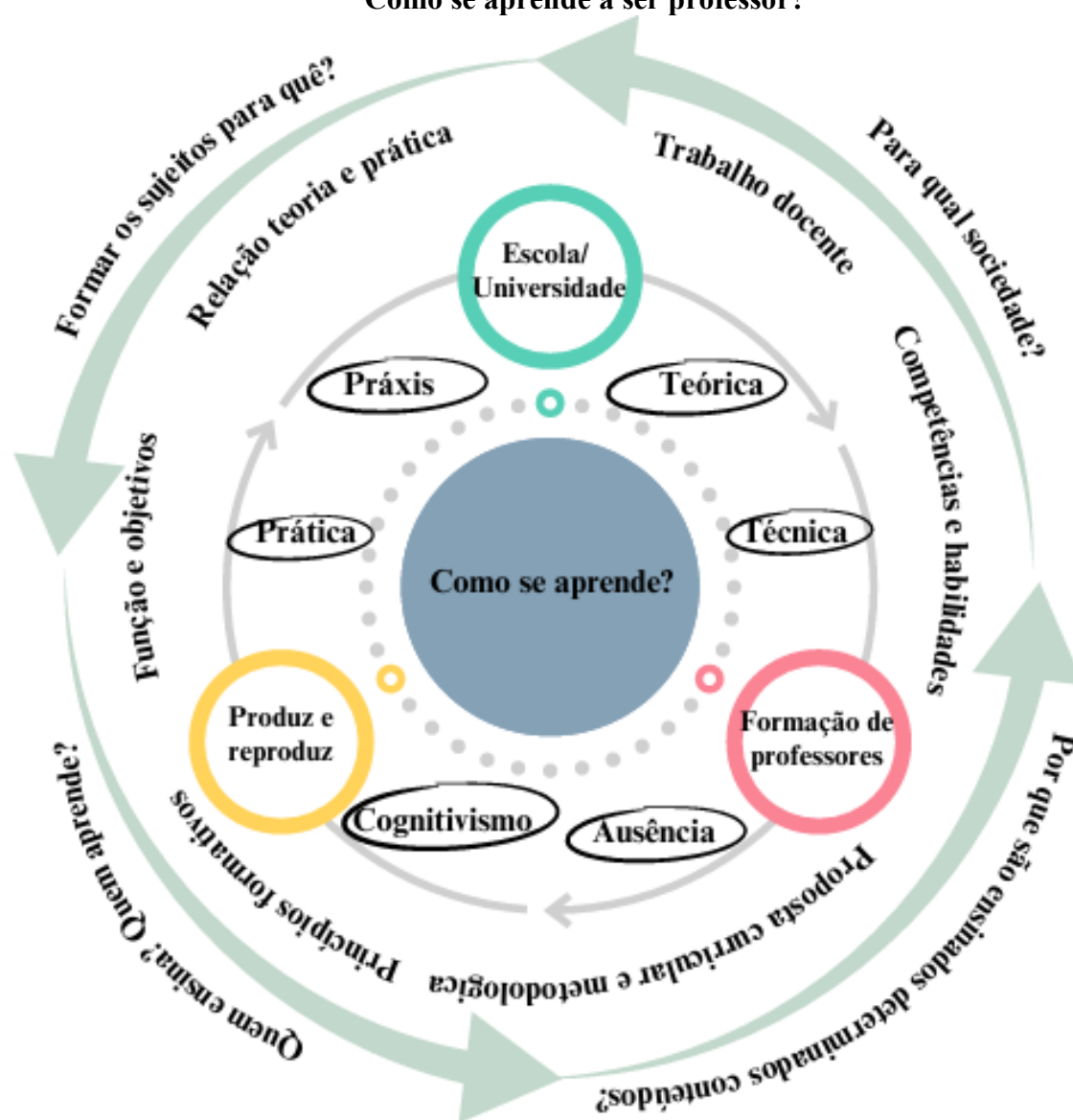
conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade (p. 93). Dessa maneira,

torna-se a competência mais perspicaz e relacionada a uma função emancipadora do trabalho docente em que, além de um domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, o professor possui um conhecimento de si mesmo e dos alunos, da sociedade de que faz parte, das características dos processos de ensinar e aprender, da responsabilidade e do compromisso necessário com a construção de uma sociedade justa e emancipada (Curado Silva, 2022, p. 35).

Nessa perspectiva, compreendemos que a prática é uma atividade que tem elementos de utilidade e é mediatizada, ou seja, aproxima-se do conceito de práxis, posto que depende de conhecimentos teóricos e intencionais (Curado Silva, 2022). Assim, entendemos que o projeto de formação de professores precisa estar fundamentado em um referencial teórico-prático. Isto é, a base epistemológica que estrutura o curso onde o sujeito possa elaborar e reelaborar conhecimentos e estratégias de aprendizagem, que permita transformar de modo revolucionário a realidade humano-social, pois o ser humano é o próprio produtor histórico, síntese de múltiplas determinações.

Finalizamos, a seguir, com a síntese do objeto de pesquisa constituída com suas unidades estruturantes que disputam por uma formação ligada a um projeto de sociedade.

Figura 11. Síntese do objeto de pesquisa – epistemologia.
 “Como se aprende a ser professor?”



Fonte: Autoria própria, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo histórico educacional, a forma de ser professor é delineada pelas relações condicionadas às múltiplas determinações políticas, sociais, econômicas, históricas e culturais. As correlações da estrutura e superestrutura configuram a educação, em um determinado tempo e espaço, especialmente no que diz respeito à formação de professores.

Os projetos de formação de professores, que estão em disputa, designam uma maneira de conhecer e de se apropriar no mundo. Nesse sentido, este trabalho dissertativo buscou compreender as concepções epistemológicas da/na formação de professores que fundamentam os Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro e Planaltina.

Para alcançar as sucessivas aproximações ao objeto de estudo: *epistemologia* - que designa uma teoria de conhecimento, elencamos três objetivos específicos: I) Analisar as produções científicas em periódicos, dissertações e teses que abordam a temática com um recorte temporal entre os anos de 2015 a 2021; II) Identificar as concepções epistemológicas de formação de professores expressos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) presenciais de licenciatura da UnB com a temporalidade de 2015 a 2022; e III) Analisar as concepções epistemológicas de formação de professores expressos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) presenciais de licenciatura da UnB com a temporalidade de 2015 a 2022.

Para enriquecermos das apropriações do real, referenciamos-nos na concepção do Materialismo Histórico-Dialético, a qual possibilita conhecer e aproximar do concreto, de suas múltiplas determinações articuladas pela estrutura social. Ao apreender a realidade por essas lentes teóricas, é possível buscar pelas transformações revolucionárias. Nessa perspectiva, o caminho metodológico nutre-se na relação entre sujeito e objeto de maneira dialética. Utilizamos técnicas de instrumentos de pesquisa, tais como: estado do conhecimento, análise documental (leitura dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura) e análise categorial.

Sobre o estado do conhecimento, identificamos trinta e nove (39) produções científicas que estudam a epistemologia na/da formação de professores. Os estudos revelaram que a formação de professores é influenciada por diversas epistemologias, as quais relacionam-se ao contexto social-cultural e econômico do momento atual. A partir das análises realizadas, chegamos às seguintes conclusões: I) Interesses antagônicos das classes que disputam os projetos políticos de educação e formação e as relações destes com o controle dos meios/modos de produção; II) Expansão dos cursos superiores no setor privado e na modalidade a distância; III) Aligeiramento da formação inicial; IV) Cooptação da formação de professores ao projeto

de mundialização da reestruturação produtiva do atual momento histórico; V) Valorização da experiência individual e cotidiana em relação e contradição à exploração do trabalho docente; VI) Eclétismo conceitual teórico; VII) Diferentes perspectivas na relação teoria e prática; VIII) Dificuldade dos professores identificarem sua própria concepção epistemológica e de relacioná-la com o trabalho docente.

Com base nessa investigação, entendemos que é fundamental aprofundar os estudos sobre a discussão epistemológica na formação de professores e defender por um projeto alicerçado na práxis, visando construir a emancipação e autonomia dos sujeitos. Além disso, a formação de professores deve ocorrer na unidade via Universidade/escola públicas.

Na análise das concepções epistemológicas de formação de professores presentes nos PPC's, identificamos sete (7) unidades estruturantes: i) função e objeto; ii) relação teoria e prática; iii) princípios formativos; iv) proposta de desenho curricular; v) metodologia de ensino-aprendizagem, vi) trabalho docente; e vii) competências e habilidades. Essas unidades estruturantes mediaram a compreensão do objeto de pesquisa: epistemologia.

Em relação à primeira unidade estruturante, que aborda *função e objetivos*, os PPC's revelaram a articulação de dois eixos principais: i) a função ser professor; e ii) a função social. A relação entre os dois eixos demonstrou as intenções e finalidades de cada curso, ora apontam uma tendência crítica, ora um posicionamento hegemônico situado na epistemologia da prática. Entretanto, há um PPC estruturado na epistemologia da práxis que enfatiza as intenções e finalidades da função do ser professor. Esse PPC reconhece que o ensino está relacionado à produção do gênero humano e à compreensão da realidade em sua totalidade. Enquanto a função social do ensino visa à humanização, autonomia e transformação da realidade, também confere um sentido do devir político, social e ético para a construção de um novo projeto de sociedade.

A segunda unidade estruturante, refere-se à *relação entre teoria e prática*. O estudo dos PPC's indicou uma relação que varia entre articulação, práxis, unidade e integração, conforme assumida por diferentes autores que trabalham com o conceito de professor pesquisador/reflexivo na perspectiva pragmática. Nessa abordagem, a relação entre teoria e prática evidencia uma ação individual e imediata no trabalho docente, impulsionando a reflexão da própria prática. Essa ideia, apenas, resolve os problemas circunscritos na sala de aula, não há uma visão da totalidade e não propõe uma transformação estrutural da sociedade.

Por outro lado, analisamos um PPC que aborda a relação entre teoria e prática como uma unidade. Nessa perspectiva, tanto a teoria nutre-se da prática, bem como a prática da teoria. Essa relação dialética, reconhece a prática social como ponto de partida e de chegada na construção do conhecimento abstrato/concreto, que é pensado e transformado.

A terceira unidade estruturante, reporta-se aos *princípios formativos*. Analisamos que todos os PPC's amparam-se nas orientações da Resolução N° 2 CNE de 1 de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada. Todos os PPC's direcionam-se a uma formação crítica, superando assim uma abordagem pautada exclusivamente na racionalidade técnica. No entanto é notória a predominância da dimensão técnica e do conhecimento específico na formação e professores. Contudo, há um PPC que aborda a formação integral tomada pelas dimensões: política, estética, ética, técnica e afetiva. Assim, devido a abordagem pedagógica adotada e as finalidades do curso, implicam diretamente na constituição do ser professor e do seu trabalho. Isso leva-nos a quarta e quinta unidades estruturantes, *proposta de desenho curricular e metodologia de ensino-aprendizagem*.

Para essas duas unidades, os PPC's demonstraram três eixos articuladores: i) relação forma e conteúdo; ii) relação conhecimento específico e conhecimento pedagógico; e iii) perspectiva de currículo. Analisamos que os PPC's ora enfatizam a forma, ora o conteúdo, bem como os conhecimentos específicos e pedagógicos. Diante dessa análise, percebemos que há necessidade de aprofundar os estudos sobre o currículo e a metodologia, sendo que esta apresenta de maneira diversificada e ativa no processo de ensino-aprendizagem aproximando-se da epistemologia da prática.

Nos PPC's, há poucos elementos que designam o currículo integrado, baseado em conceitos de emancipação, autonomia e libertação. Nessa abordagem, o currículo articula as dimensões política, estética, afetiva, ética, técnica e pedagógica na formação, uma vez que a construção do pensamento, da elaboração e reelaboração crítica da prática social, impulsiona o sentido do dever contra as injustiças sociais, econômicas e políticas, a fim de construir um novo projeto de sociedade, sobretudo no coletivo. Ainda vemos um grande desafio de contemplar as dimensões no currículo e no processo de ensino-aprendizagem.

A sexta unidade estruturante aborda o *trabalho docente*, que desempenha um papel fundamental na constituição da formação do ser social, na compreensão de mundo e na capacidade de transformá-lo. O trabalho atua como mediador entre o sujeito e objeto, implica à produção, validação e aplicação do conhecimento. Notamos que poucos PPC's discutem sobre a categoria trabalho docente. Encontramos um ou outro PPC que apontam o trabalho como princípio ontológico do ser social, outros destacam outras interpretações sobre essa unidade estruturante, tais como: i) o trabalho como processo de profissionalização; ii) o trabalho docente como ensino e aplicação/elaboração de práticas metodológicas; iii) o trabalho como empregabilidade no mercado.

A sétima e última categoria discorre sobre as *competências e habilidades* que revelou três elementos: i) competências exigidas pelo e-MEC; ii) tendência geral das competências está relacionada ao “aprender a fazer”; e iii) dimensões ampliadas das competências. Analisamos que alguns PPC’s centralizam as competências e habilidades na formação de professores, aproximado da epistemologia da prática ao relacionar a tendência do aprender a fazer. Porém, há PPC’s que além de listar as competências, buscam ampliar as dimensões política, técnica, estética, afetiva e pedagógico.

Ao aproximarmos do fechamento deste estudo, assumimos como objeto de investigação a epistemologia para compreender como o professor aprende a ser professor. Os PPC’s apontam pouca definição epistemológica, ou seja, o que denominado na literatura de "ausência". Observamos uma adesão predominante de elementos da epistemologia da prática, embora existam PPC’s que apresentam uma definição mais clara, como é o caso da Educação do Campo, que se alinha à epistemologia da práxis.

Além disso, evidenciamos a presença de contradições epistêmica: seria mais apropriado falar em uma teoria de ensino ou uma teoria da formação? Essa questão sugere um antagonismo, ou até mesmo um ecletismo, em que as teorias incorporam as condições materiais do tempo e do espaço nas quais foram produzidas. Para entender essas organizações, é fundamental reconhecê-las como construções históricas e sociais, cuja diversidade teórica é guiada por concepções variadas – e, por vezes, contraditórias – acerca do ser humano e da sociedade. Essa pluralidade prioriza diferentes aspectos dos fenômenos estudados e oferece princípios explicativos de natureza distinta, resultando em implicações variadas dependendo da abordagem adotada.

Compreendemos a necessidade de superar as fragmentações e dicotomias imbricadas na formação de professores que a fragilizam, destacando-se a importância de uma formação fundamentada na unidade dialética entre a teoria e a prática que direciona as funções e intencionalidades da formação e do trabalho docente.

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPC’s) são documentos que orientam o currículo para o perfil profissional que se deseja formar. Constitui a identidade de um curso e, em essência, contempla os objetivos educacionais, profissionais, sociais e culturais, definindo as concepções pedagógicas.

As propostas das concepções formativas para a formação de educadores consideram as condições históricas das políticas educacionais de formação e do trabalho docente. Essas proposições estão relacionadas à realidade, que fazem requerer determinados pleitos concretizados na prática. De acordo com Gramsci (2001), as perspectivas políticas precisam ser

revolucionárias e não, apenas, reformistas no cunho ideológico capitalista, uma vez que a finalidade é adaptar a sociedade à ordem do capital. Dessa maneira, ao colocar a classe subalterna dentro do horizonte burguês, torna-se difícil a organização política das classes populares e, assim, não modifica as condições reais.

A partir do entendimento de que os PPC's constituem-se de múltiplas determinações históricas, políticas, econômicas, sociais e ideológicas que engendram o processo de construção do conhecimento e da própria formação do ser professor, defendemos a epistemologia da práxis, a unidade teoria e prática nos projetos de formação de professores. Uma educação humanizadora e emancipadora dos sujeitos, pois a apreensão da atual realidade possibilita o rompimento com a alienação ideológica, econômica e política de dominação hegemônica para uma consciência de um ser crítico e autônomo de seus pensamentos, de suas reflexões, de suas posturas e de suas decisões, através da prática transformadora.

Logo, dar sentido à práxis como atividade humana específica, ação transformadora que ultrapassa os limites do cotidiano, do pragmatismo e do utilitarismo, a qual constitui-se na fundamentação da ciência produzida ao longo do processo histórico da humanidade. Reforça, assim, a ação educativa em prol da emancipação humana que impulse a luta política constituída por um horizonte de um novo projeto de sociedade, que aponte para a superação das condições atuais de produção e reprodução da existência humana.

Epistemologia

O movimento do cotidiano

Calar, engolir e trabalhar

Sobreviver!

Há tempo para revoltar?

Sigamos sem saber o grande plano

A existência da vida a arbitrar.

Zonas de interesses

Postas as engrenagens da alienação

Senso comum à submersão

Jogos de mentes?

Isso não!

A dialética da realidade

Estudo e conhecimento da totalidade

Contradição, mediação e historicização

Fazem parte da libertação

Um novo olhar

À luta

O esperar

Novos projetos

O coletivo

Rumo à emancipação

Gasparin, 2024.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (2010). **Formação de Professores: a Constituição de um Campo de estudos. Educação.** 33 (3). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 22 dez. 2022.

ANFOPE. Documento Orientador do XXI Encontro Nacional da ANFOPE: **“Por uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação.”** Brasília, 2023.

ANFOPE. **Formação de Professores: políticas e debates.** Brasília: ANFOPE, 2000. 144 p. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2000.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

ANFOPE. **Formação de Professores: uma proposta de discussão.** Brasília: ANFOPE, 1983. 32 p. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1983.pdf]. Acesso em: 02 jan. 2023.

ANFOPE. **XIX Encontro Nacional da ANFOPE: 30 anos de luta em defesa da formação e do trabalho docente.** Brasília: ANFOPE, 2018. 176 p. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

ANFOPE. **XVIII Encontro Nacional da ANFOPE: formação de professores e a BNCC: contradições, desafios e resistências.** Brasília: ANFOPE, 2017. 144 p. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf]. Acesso em: 04 mai. 2023.

ANSELMO DE CANTUÁRIA (1979). Monólogo/Santo Anselmo. São Paulo, Abril (coleção Os pensadores. Textos de santo Anselmo: Monólogo, Proslógio, **A verdade e O gramático.** Textos de Pedro Abelardo: Lógica para principiantes e, A história de minhas calamidades).

ANTUNES, Ricardo. (Org.). **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do XXI Encontro Nacional da ANFOPE.** Brasília: ANFOPE, 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA (ORIENTADOR), K.; MARCONDES ZANETTE OLIVEIRA (ALUNO), G. **A concepção epistemológica dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura na região Sudeste: uma análise documental.** Congresso de Iniciação Científica da Unb e Congresso de Iniciação Científica do DF, Brasil, dez. 2023. Disponível em:

<<https://conferencias.unb.br/index.php/iniciacaocientifica/29CICUnB20df/paper/view/47901>>. Data de acesso: 19 jul. 2024.

BALBINOT, Rodinei. **Educação e medievalidade: sobre se o ser humano pode conhecer e ensinar**. In: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs.). Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos. São Paulo: Autores Associados, 2008. p. 51-78.

BARROS, Ev' Ângela. B. R. de; SANTOS, Lorene dos. Identidade docente. **A diferença entre “ser um profissional” e “comportar-se profissionalmente”**. Revista Presença Pedagógica. v. 1, p. 20-26, 2019.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2003

BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. **História da filosofia cristã: desde as origens até Nicolau de Cusa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASI. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 136/2012: **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Computação**. Brasília, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN1362012.pdf?query=CURRICULARES. Acesso em 14 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 13/2002. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História**. Aprovado em 13/03/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7/2002. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura)**. Aprovado em 11/03/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 18/2002. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras**. Aprovado em 13/03/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 1/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais**. Aprovado em 16/01/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 4/2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de**

Graduação em Teatro e dá outras providências. Aprovado em 8/03/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0404teatro.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 1.301/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura).** Aprovado em 6 de novembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 1.304/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Física.** Aprovado em 06/11/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Aprovado em 03/04/2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES0492.pdf?query=curriculo. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28/2001. **Altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Aprovado em 02/10/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2001. **Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.** Aprovado em 08/05/2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 dez. 2001. Seção 1, p. 11. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 maio 2006. p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Aprovado em 19/02/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 14 abr 2023.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm> Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Tabela de Áreas de Conhecimento: avaliação**. SITE. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 71.346/1972. **Concede reconhecimento aos Cursos de Ciências Sociais, História e Filosofia da Universidade de Brasília**. Diário Oficial da União, Seção 1, 10/11/1972, Página 10013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-71346-9-novembro-1972-419955-norma-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. **Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 18 dez. 1961. Disponível em: 1. Acesso em: 14 abr.2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jul. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Aprovado em 04.12.2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 14 jul.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 58/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Aprovado em 18/02/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Sociais**. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 19 jun. 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Aprovado em 31/03/2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EducFisica.pdf>. Acesso em 14 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 25 de setembro de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º out. 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 16 ago. 2023

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis**. Tradução: David Jardim Júnior. 32. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

CARVALHO, V. **Barra 68 - Sem Perder a Ternura**. [Filme-vídeo]. Produção de Vladimir Carvalho e Ana Rosa Ribeiro. Brasília: Cinememória Produções Cinematográficas, 2001.

CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. VÁSQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. 96 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/388158/mod_resource/content/1/Texto%2014%20-%20que%20-%20C3%A9%20ideologia%20-%20M.%20Chau%20C3%AD.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

CHESNAIS, E (1996). **A Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã.

COIMBRA, Camila Lima. **Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?** Educação & Realidade [online]. 2020, v. 45, n. 1 [Acessado 22 Maio 2022], e91731. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623691731>>. Epub 17 Fev 2023. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623691731>.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didáctica magna.** Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CURADO SILVA, K.; CRUZ, S. P. da S.; COSTA, A. S. F.; CASSETTARI, N.
 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS
 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE
 DE BRASÍLIA. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 17–34, 2022. DOI: 10.31639/rbpf.v14i30.573.
 Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/573>. Acesso em: 27 abr. 2024.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

DENNETT, D.C. **Brainstons; philosophical essays on mind and psychology.** Brighton, Harvester, 1979.

DEWEY, J. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINIZ-PEREIRA, J. E. (2019). **A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores.** Revista Da FAEEBA - Educação E Contemporaneidade, 22(40), 145-154. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154>. Acesso em: 14 mai. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos.** Brasília, 2014b. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:b9c121db-c6f5-4fd5-a72f-aeb58a0bdfc2>. Acesso em: 05 jan. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas.** Comunicação & Educação, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, jan./abr. 2016. Disponível em < <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39> > Acesso em: 10 mai. 2023.

DUARTE, Newton. **A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski**. Trabalho apresentado na VI Jornada do Núcleo de Ensino, UNESP, campus de Marília, em: 14 ago, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2008b.

ENGUITA, M. F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 4, p. 41-61, 1991.

EVANGELISTA; Olinda; SHIROMA, Eneida Otto. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: Contribuições do marxismo**. In: CÉA. Geórgia Sobreira dos Santos; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). Trabalho e educação: Interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019.

FACULDADE UNB PLANALTINA. **Resumo Executivo FUP 10 anos - Exercício 2013 a 2016**. Brasília: FUP, 2020. Disponível em: < <https://fup.unb.br/wp-content/uploads/2020/11/Resumo-Executivo-FUP-10-anos-Exerc%C3%ADcio-2013-a-2016.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2023.

FERRAZ, I. Grinspum. “Introducao”. In: __. Darcy Ribeiro. **Utopia Brasil**. Sao Paulo: Hedra, 2008, p. 9-18.

FORMOSINHO, J. (1986). **Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado**. In GEP (Org.), Comunicações do colóquio: As ciências da educação e a Formação de Professores (pp.82-105). Lisboa: GEP/ME

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 906–926, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i4.8654333. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333>. Acesso em: 18 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Conjunturas e impactos na formação de educadores: análises e perspectivas**. [S.l.]: ANFOPE, 2023. 15 p. Disponível

em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2023/05/anfope2023final.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de; SAUL, Ana Maria (Org.). **A organização do trabalho pedagógico: novos olhares, novas abordagens**. Campinas: Autores Associados, 2002. 224 p.

FREITAS, Luiz Carlos de; SAUL, Ana Maria (Org.). **A organização do trabalho pedagógico: novos olhares, novas abordagens**. Campinas: Autores Associados, 1994. 224 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-92. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 11).

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. 9ª edição. Porto Alegre: L&PM, 2002. 270p.

GAMBOA, Silvio Ancísar Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GATTI, B. A. (2014). **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 25(57), 24–54.

GATTI, Bernardete A. “**Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**”. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ep/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt]. Acesso em: 11 dez. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GOULART, João. **Discurso na inauguração da Universidade de Brasília**. Brasília, 21 dez. 1962. Discurso. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cedn/arquivos/cedn-discurso-do-presidente-joao-goulart-na-inauguracao-da-universidade-de-brasilia]. Acesso em: 08 nov. 2022.

GRAMSCI, A. (1999). **Introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. vol. 1.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, v. 2 - Antonio Gramsci: **Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 1**. Edição e tradução de C. N. Coutinho; co-edição de L. S. Henriques e M. A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes: escritos de 1917**. Seleção, tradução e comentários: Daniela Mussi; Alvaro Bianchi. São Paulo: Boitempo, 2020.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

HUNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana – os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer**. 2008. 264f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal Lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013. 264 p.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Curriculum and teacher s formation: a study of the curriculum proposal for teaching training on Goiás State University**. 2009. 332 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duaver e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**/Gyorgy Lukács; tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. – 1 ed. – São Paulo: Botempo, 2013.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. sísifo – Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, CARLOS. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

MARTINS, M. F., Varani, A., & Domingues, T. C. (2016). Luiz Carlos de Freitas: “**A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro**”. *Crítica Educativa*, 2(1), p.202–226. <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i1.79>

MARTINS, Marcos Francisco. **Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 3, p. 131-148, dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000300010>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MARTINS, P. F. de M. **Profissão e carreira docente: um debate necessário No processo de melhoria da qualidade da educação**. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Anais.... p.11900-11914. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9076_5672.pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**; tradução Jesus Ranieri. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.

MARX, K. **O capital**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. Livro 1, v. 1.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova cultural, 1996.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MARX, Karl, 1818-1883 **Sobre a questão judaica** / Karl Marx; apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélio Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. - São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse - Manuscritos econômicos de 1857-58: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Tradução: Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo, Abril Cultural (Os pensadores), 1974.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História, natureza, trabalho e educação**. Organização: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular,

2020. MARX, Karl. Posfácio da 2ª edição. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980. v. 1.

MASSON, G. **Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONTANDON, M. I. **Desafios e perspectivas para a formação de professores da UnB: a experiência da Coordenação de Integração das Licenciaturas**. In: FERNANDES, Maria Lídia. (Org.). Trajetória das Licenciaturas da UnB: a experiência do Prodocência em foco. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília – Decanato de Graduação, 2011, v. 1, p. 45-54.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 18. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011. 118 p.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NAVES, Rozana Reigota; ROTTA, Jeane Cristina Gomes (organizadoras). **Trajetórias das licenciaturas da UnB: a pesquisa na e sobre a docência**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. 166 p.

NETTO, J.P. **Marxismo impenitente: contribuição à história das idéias marxistas**. São Paulo: Cortez, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORONHA, Olinda Maria. **Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora**. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, [S.l.], v. 12, n. 1, set. 2010. ISSN 2177-5796. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176>>. Acesso em: 27 jan. 2022

PERRENOUD, P. **Construindo Competências**. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Paola Gentile e Roberta Bencini. Nova Escola (Brasil). Set. 2000, p. 19-31. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 30 jun. 2024.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P.; ALTET, M. e CHARLIER, É. (orgs.) (2021) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, pp. 23-35.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática.** Cadernos de Pesquisa, n. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito.** Ed. Cortez. São Paulo-SP, 2002.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, D. **A América Latina: da independência aos nossos dias.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975a.

RIBEIRO, D. **UnB: Invenção e Descaminho.** Brasília: Editora UnB, 1978.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, Deise Ramos. **Os sentidos políticos atribuídos à educação escolar pelos professores iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação.** Campinas, Praxis. 2008.

SANTA CATARINA. **Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925.** Cria o município de São José do Cerrito e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 15 ago. 1925. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134871/15%20-%20Lei%20N.%201.846%2c%20de%2014%20de%20Agosto%20de%201925.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SANTOS, Lucíola Licínio. **Paradigmas que orientam a formação docente.** In: SOUZA, João Valdir Alves (org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 235-252.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez, autores associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 15-34, jan./abr. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 Dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 8º ed., 2003.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHULTZ, T. Investimento em capital humano. In: **O Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. Cap. 3. p. 31-52

SHULMAN, L. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**. *Educational Researcher*, 15 (2), 1986, pp. 4-14.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **Docência universitária: a aula em questão**. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, K. A. C. P. C. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Brasília, *Revista Linhas Críticas*, Volume 17, 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa**. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html (https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html) (https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html)

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Stricuto sensu teacher s formation of basic public education on Goiânia: research reality, barriers and possibilities**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2019

SILVA, Maria Abádia da. **“Qualidade social da educação pública: algumas aproximações”**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 1151-1175, out. 2004.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2022.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2. Ed. Madri: Morata, 1993.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 4. ed. Madrid: Morata, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-Rj: Vozes, 2002. (Introdução, Parte I, p. 9-55).

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução às pesquisas em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Diretoria de Ensino de Graduação. Cursos de licenciatura da UnB**. Disponível em:

https://www.deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/cil/arquivos_gerais/Cursos_de_Licenciaturas_da_UnB_1_3_.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Faculdade de Educação Física. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPPC**. Brasília, DF, 2019. Disponível em:

[file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_2019_Licenciatura_em_Educacao_Fisica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_2019_Licenciatura_em_Educacao_Fisica%20(1).pdf)
Acesso em 26 out.2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Faculdade de Educação. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPPC**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:

https://www.fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PPP_PEDAGOGIA_DIURNO_05_07_2018_versao_final.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade UnB Planaltina. **Atualização do Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Naturais**. Diurno. Brasília, DF. 2019. Disponível em <

[file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_CND_2020%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_CND_2020%20(3).pdf)> Acesso em 25 nov. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade UnB Planaltina. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília, DF. 2018.

Disponível em https://fup.unb.br/wp-content/uploads/2022/03/PPPC_LEDOC_VERSAO_FINAL42_CEG.pdf .Acesso em: 23 out.2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade UnB Planaltina. **FUP 10 anos: um campus por inteiro**. Planaltina: Editora UnB, 2016. Disponível em: <<https://fup.unb.br/wp->

<content/uploads/2020/11/Resumo-Executivo-FUP-10-anos-Exerc%C3%ADcio-2013-a-2016.pdf> >. Acesso em: 25 ago. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Artes. Departamento de Artes Visuais. **Projeto Pedagógico de Licenciatura em Artes Visuais – Noturno**. Versão 04 de agosto de 2019. Brasília, DF, 2016. Disponível em < [file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_CURSO_DE_ARTES_VISUAI_Noturno_para_SEI_atualizado_04_08_2019_1%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_CURSO_DE_ARTES_VISUAI_Noturno_para_SEI_atualizado_04_08_2019_1%20(5).pdf)> Acesso em 15 dez. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Artes. Departamento de Artes Cênicas. **Projeto Pedagógico de Curso em Artes Cênicas**. Curso Diurno (COD: 680 - opção 5711) Brasília, DF. 2017. Disponível em < [file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_Licenciatura_Artes_Cenicas_Diurno_vigencia_2020%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_Licenciatura_Artes_Cenicas_Diurno_vigencia_2020%20(1).pdf)> Acesso em 15 jan.2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Artes. Departamento de Música. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**. Noturno. Brasília, DF. 2019. Disponível em < [file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_Noturno_licenciatura_musica%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_Noturno_licenciatura_musica%20(2).pdf)> Acesso em 06 jan. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Ciências Biológicas. **Revisão Curricular de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <[file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_licenciatura_versao_16_06_2021_Tabela_2_optativas_atualizada%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_licenciatura_versao_16_06_2021_Tabela_2_optativas_atualizada%20(7).pdf)> Acesso em 04 nov. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Ciências Exatas. **Departamento de Ciência da Computação. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação de Licenciatura em Computação**. Noturno. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < [file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_Computacao_V0_6_11_16%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPC_Computacao_V0_6_11_16%20(2).pdf)> Acesso em 29 out. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Ciências Humanas. **Departamento de Filosofia. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia**. Noturno Brasília, DF, 2019. Disponível em:< [file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPPC_Filosofia_Licenciatura_Noturno%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPPC_Filosofia_Licenciatura_Noturno%20(7).pdf)> Acesso em 18 nov. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Ciências Humanas. **Departamento de Geografia. Projeto político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Brasília, DF. 2019. Disponível em < [file:///C:/Users/ferga/Downloads/Projeto_Politico_Pedagogico_Curso_de_Licenciatura_em_Geografia%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/ferga/Downloads/Projeto_Politico_Pedagogico_Curso_de_Licenciatura_em_Geografia%20(4).pdf)> Acesso em 09 jan. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Sociologia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais**. Brasília, DF, 2019. Disponível em:<

http://www.sol.unb.br/images/2020/Graduacao/PPC_Licenciatura_compartilhado_SOL_00.pdf?t=1595602451> Acesso em 13 nov. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Física. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Brasília, DF. 2018. Disponível em <
<https://www.if.unb.br/images/Documentos/PPP-fisica-licenciatura.pdf>> Acesso em 10 dez. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Humanas. Departamento de História. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação de Licenciatura em História**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <
http://his.unb.br/images/Documentos/Novos_Projetos_Politicos_Pedagogicos/Licenciatura_Diurno_em_Historia.pdf. Acesso em 01 nov. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Letras - IL. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP. **Projeto Político Pedagógico de Curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua (LSB – PSL)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPPC_LSP_PSL%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPPC_LSP_PSL%20(2).pdf)
Acesso em 08 nov. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Letras. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET. Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa. **Projeto Político e Pedagógico do Curso de Letra Japonês. Brasília, DF. 2019**. Disponível em <
[file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPPCJapones%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPPCJapones%20(4).pdf)> Acesso em 22 dez. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Letras. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Espanhol**. Brasília, DF. 2019. Disponível em <
[file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPP_Versao_final_26_07LetrasEspanhol%20\(13\).pdf](file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPP_Versao_final_26_07LetrasEspanhol%20(13).pdf)>
Acesso em 06 dez. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Letras. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras - Inglês**. Brasília, DF. 2019. Disponível em <
[file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPP_Lic_LetrasIngles_Part1_2018_VERSAO_FINAL_29abr19%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/ferga/Downloads/PPP_Lic_LetrasIngles_Part1_2018_VERSAO_FINAL_29abr19%20(3).pdf)> Acesso em 18 dez. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano Orientador**. Brasília: Editora UnB, 1962. Disponível em: <
https://unb.br/images/Noticias/2019/Documentos/PDE_UnB_Plano_Orientador_UnB_1962_LQ.pdf> Acesso em: 16 abr.2023.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.


VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 448 p.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professor e práticas docentes** (Rio de Janeiro, 1932-1935). *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 1-22, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.05.016.DS01>>. Acesso em: 04 mai. 2023.

VYGOTSKY, L. S. (1996). **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas**. EDUCA, Lisboa. 1993. p. 9-55.

APÊNDICE



UnB | FE

Programa de Pós-Graduação em Educação

fapdf

Universidade de Brasília- Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal -FAPDF
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores e Pedagogos – GEPFAPE
Perspectivas Epistemológicas da Formação de Professores: Um Estudo Das Concepções Formativas

Ficha de Análise dos PPC's

Região *

Escolher ▼

Instituição de Ensino Superior - IES *

Escolher ▼

Categoria Administrativa *


Escolher ▼

Curso *

Escolher ▼

Data do Projeto *

Data

dd/mm/aaaa **Período de Análise ***

Sua resposta

Ano de Criação do Curso *

Sua resposta

Carga Horária do Curso *

Sua resposta

Turno do Curso * Diurno Noturno**Diretrizes Nacionais Orientadoras ***

Sua resposta

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

A concepção de educação está claramente explicitada no PPC? *

- Não está claramente explicitada e não pode ser identificada.
- Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada.
- Está claramente explicitada.

Concepção de Educação

- Tradicional
- Inatista
- Comportamental/Behaviorista
- Tecnicista
- Neotecnicista
- Construtivista/Interacionista
- Socio-cultural/emancipadora/omnilateral
- Pedagogia Histórico-Crítica
- Pós-modernismo/Pós-Estruturalismo
- Ecletismo/Bricolagem/Diálogo Conceitual
- Outro: _____

Trecho

Sua resposta

Principais AutoresSua resposta
_____**Observações**Sua resposta
_____**CONCEPÇÃO DE FUNÇÃO DO PROFESSOR/PERFIL DO EGRESSO**

A concepção de Função do Professor/Perfil do Egresso está claramente explicitada no PPC? *

- Não está claramente explicitada e não pode ser identificada.
- Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada.
- Está claramente explicitada.

Concepção

- Tradicional
- Técnico
- Mediador
- Facilitador
- Intelectual
- Pesquisador reflexivo
- Crítico/Emancipador
- Transformador
- Modelo científico-cultural (conteudista)
- Outro: _____

Trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

EPISTEMOLOGIA DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A concepção de Epistemologia da/na Formação de Professores está claramente explicitada no PPC? *

- Não está claramente explicitada e não pode ser identificada.
- Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada.
- Está claramente explicitada.

Concepção

- Epistemologia da Racionalidade Teórica
- Epistemologia da Racionalidade Técnica
- Epistemologia da Experiência/Prática
- Epistemologia da Práxis
- Ausência de Clareza Epistemológica (da falta)
- Outro: _____

Trecho

Sua resposta

Principais Autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

As Competências e Habilidades estão claramente explicitadas no PPC? *

- Não estão claramente explicitadas e não podem ser identificadas.
- Não estão claramente explicitadas, mas podem ser identificadas.
- Estão claramente explicitadas.

Dimensões

- Dimensão Técnica
- Dimensão Política
- Dimensão Ética
- Dimensão Estética
- Dimensão Afetiva

Trecho da Dimensão Técnica

Sua resposta

Trecho da Dimensão Política

Sua resposta

Trecho da Dimensão Ética

Sua resposta

Trecho da Dimensão Estética

Sua resposta

Trecho da Dimensão Afetiva

Sua resposta

Principais Autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

CONCEITO DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Há concepção de Pesquisa no PPC? *

- Sim
- Não

Referenciais teórico-filosóficos

Sua resposta

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

A Pesquisa é apresentada como princípio formativo? *

- Sim
- Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

Possui disciplina de Pesquisa? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

A Pesquisa aparece como tema transversal? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

PROFISSIONALIZAÇÃO/PROFISSIONALIDADE

A profissionalização/Profissionalidade está claramente explicitada no PPC? *

- Não está claramente explicitada e não pode ser identificada.
- Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada.
- Está claramente explicitada.

Tipo de profissionalização/profissionalidade

- Sindicalização
- Ação coletiva
- Identidade Profissional
- Socialização Profissional e Inserção no Trabalho
- Outro: _____

Trecho do tipo Sindicalização

Sua resposta

Trecho do tipo Ação Coletiva

Sua resposta

Trecho do tipo Identidade Profissional

Sua resposta

Trecho do tipo Socialização Profissional e Inserção no Trabalho

Sua resposta

O PPC expressa o incentivo ao prosseguimento da carreira no campo da educação? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

O PPC Apresenta articulação entre universidade e futuro campo de atuação em espaços escolares (disciplinas, projetos) *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

O PPC Apresenta articulação entre universidade e futuro campo de atuação em espaços NÃO escolares (disciplinas, projetos) *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

O PPC Discute abordagens de ética profissional (códigos deontológicos)? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

O PPC Discute a Formação Inicial e Identidade docente? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

REFERÊNCIA A ORGANISMOS INTERNACIONAIS / INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No PPC há Referência a Organizações Internacionais (OCDE, Banco Mundial, Unesco, BID, União Europeia entre outras)? *

Sim

Não

Trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

ObservaçõesSua resposta

No PPC há

- Disciplinas sobre educação multicultural e intercultural
- Disciplinas de educação comparada e internacional
- Disciplinas ministradas em línguas estrangeiras
- Disciplinas ministradas por professores estrangeiros
- Disciplinas sobre questões globais (ODS) ou educação para a cidadania global
- Disciplinas sobre pedagogia comparada
- Referências nas disciplinas de aspectos Interculturais e internacionais

Trecho com disciplinas sobre educação multicultural e interculturalSua resposta

Trecho com disciplinas de educação comparada e internacionalSua resposta

Trecho com disciplinas ministradas em línguas estrangeirasSua resposta

Trecho com disciplinas sobre questões globais (ODS) ou educação para a cidadania global

Sua resposta

Trecho com disciplinas sobre pedagogia comparada

Sua resposta

Trecho com referências nas disciplinas de aspectos Interculturais e internacionais

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O PPC analisado aborda uma formação docente voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? *

- Sim
- Não

Caso o PPC não contemple a EJA de maneira explícita, no que tange à formação docente, existe alguma orientação, disciplina, prática ou projeto de extensão que possa favorecer a atuação docente na modalidade? Se sim, qual?

Sua resposta

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

O referencial teórico adotado no PPC do curso se articula a produção científica no campo de formação dos professores da EJA? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

O PPC contempla metodologias necessárias à atuação docente com o público da EJA? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

EXTENSÃO

A concepção do PPC expressa atividades de extensão? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

TRABALHO

O PPC cita os fundamentos do mundo do trabalho no campo da educação? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

O PPC Discute a Formação Inicial e Valorização docente? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho:

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

O PPC Discute e incentiva a participação em instituições associativas (sindicatos, * associações de pesquisa)?

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

A ludicidade está claramente explicitada. Apresenta o conceito (ou * compreensão) explícito de ludicidade.

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

A ludicidade não está claramente explicitada, mas pode ser identificada. (brincar, *brincadeira, jogo, atividades lúdico-corporais).

Sim

Não

Parágrafo ou trecho:

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

GÊNERO-RAÇA/ETNIA-CLASSE

A questão de gênero, raça/etnia e classe aparece como elemento a ser considerado no PPC da instituição? *

- Sim
- Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

Está expressa alguma política de acolhimento a estudantes mães? *

- Sim
- Não

Parágrafo ou trecho:

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

Está expressa alguma política afirmativa de permanência de estudantes negras/negros e indígenas? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

O currículo aponta disciplinas específicas relacionadas as questões de gênero, raça/etnia e classe no cotidiano escolar e na formação? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais Autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

CENTRO ACADÊMICO

Há menção sobre a participação política e democrática de estudantes a partir do Centro Acadêmico? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

É apontado algum elemento de articulação entre centro acadêmico e gestão? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho:

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

EDUCAÇÃO ESPECIAL

O PPC apresenta uma formação de docentes voltada para a atuação com pessoas com deficiência/necessidades especiais? *

- Sim
- Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

O PPC menciona o acolhimento e a contemplação das necessidades do público com deficiência/necessidades especiais? *

- Sim
- Não

Parágrafo ou trecho:

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

QUESTÕES ADICIONAIS

O PPC apresenta uma política de acompanhamento de egressos? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

O PPC expressa a formação para gestão ou outras funções realizadas na escola além da docência? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho:

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

O PPC apresenta articulação entre formação inicial e continuada? *

Sim

Não

Parágrafo ou trecho

Sua resposta

Principais autores

Sua resposta

Observações

Sua resposta

O PPC apresenta a relação entre teoria e prática? Se sim, de que modo?

Associativo

Articulado

Unidade

Outro: _____

Trecho do modo Associativo

Sua resposta

Trecho do modo Articulado

Sua resposta

Trecho do modo UnidadeSua resposta

Trecho de outro modoSua resposta

Principais AutoresSua resposta

ObservaçõesSua resposta

[Voltar](#)[Enviar](#)[Limpar formulário](#)