



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

SABRINA MARQUES DOS SANTOS

**PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO
DE PEDAGOGIA DA UnB E DA UFG**

Brasília – DF

2023

SABRINA MARQUES DOS SANTOS

PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UnB E DA UFG

Trabalho de Conclusão de Curso no formato de artigo científico, apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

BRASÍLIA – DF

2023

SABRINA MARQUES DOS SANTOS

PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UnB E DA UFG

Trabalho de Conclusão de Curso no formato de artigo científico, apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

(Orientadora)

Mestre. Lays Cristine Soares de Carvalho

(Coorientadora)

Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

(Examinadora)

Fernanda Gasparin

(Suplente)

Brasília, 19 de dezembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

A minha família por todo apoio, suporte e incentivo durante todo meu caminhar formativo.

As amigadas que me apoiaram e sempre estiveram presentes durante todo período da graduação.

À professora Kátia Curado, pelo convite para a iniciação científica, pela parceria, acolhimento, conselhos, cuidado, disponibilidade e amizade ao longo desse período.

A Lays, por toda paciência, ajuda, acolhimento, carinho e apoio durante a construção final deste trabalho.

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

PARTE I

Memorial acadêmico

MEMORIAL ACADÊMICO

Minha trajetória estudantil começou em 2007, não lembro ao certo o nome da escola, mas me recordo de como era feliz naquele espaço, o brincar se fazia presente em todos os momentos e eu vivia em meio a fantasia e o mundo real, típicos da primeira infância. Relembro descobrindo que espaço era aquele que ia todos os dias para conviver com novos amigos. Recordo fortemente dos banhos de mangueira e ducha, essa é a minha memória mais afetiva dessa etapa, essa escola foi o meu primeiro espaço educativo.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estudei na Escola Classe 303 de São Sebastião – DF (Distrito Federal), esta foi o meu “lar” durante todo o Fundamental I. Me sentia, de fato, em casa, tudo era muito seguro para mim, conhecia cada pedacinho desta escola, aqui desvendi o mundo letrado. Minha professora alfabetizadora se chamava Neide, lembro-me de todo cuidado que ela tinha, de como era engraçada e gostava de dançar com todos os alunos no final da aula. Nesse processo de alfabetização, o meu pai foi fundamental, me recordo do quanto ele me ensinou, sentava comigo na mesa da cozinha e passava horas me ensinando, até que um dia, comecei a ler e a escrever tudo que via pela frente, foi emocionante descobrir um novo mundo a minha volta.

Quando já alfabetizada, as professoras sempre me pediam que ajudasse os amigos nos deveres escolares, isto, para mim era uma alegria, amava ir para as mesas dos meus colegas ajudar. E assim, aconteceu durante todos os meus anos na escola. Acredito que foi aqui que se acendeu uma chama pela educação com um simples ato de ajuda entre os meus pares. Lembro-me de cada professor dessa escola, sempre tive uma relação muito afetuosa com cada um. Os momentos coletivos e de apresentações de dança e música, eram sempre divertidos, queria sempre apresentar, participar e gostava bastante porque envolvia toda escola e também minha família.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental fui para a Escola CED São Bartolomeu de São Sebastião – DF, nessa escola tive muitos professores acolhedores e outros difíceis de lidar, foi nela que descobri o mundo da biblioteca e toda semana levava um livro literário diferente para casa. A disciplina de artes era a minha predileta, amava as atividades com propostas diferentes da mesmice de sempre, a professora de artes foi a mesma durante todo o Fundamental II, a Sheila, sempre muito criativa e aberta as propostas dos estudantes, eu a admirava muito por isso, ela com certeza marcou o meu caminhar.

Chegou a etapa tão esperada, o ensino médio, lembro de ficar ansiosa por esse momento, estudei nesta época no Centro de Ensino Médio Setor Oeste, escola muito conhecida em Brasília

– DF devido ao número de estudantes aprovados na UnB (Universidade de Brasília). Nessa escola tive que me reinventar, porque tudo era muito novo. Os professores sempre nos orientavam e cobravam muito sobre o PAS (Programa de Avaliação Seriada), ensino superior e foi nesse momento que comecei a me interessar pela Universidade que até então era desconhecida para mim. Desde o 1º ano do ensino médio comecei a estudar para o PAS, sem sequer saber ao certo o que queria, mas foi estudar desde o 1º ano do ensino médio que me trouxe até o curso de pedagogia e até a Universidade de Brasília.

No 2º ano do ensino médio comecei a fazer cursinho para o PAS (Programa de Avaliação seriada) foi uma etapa difícil, de muita insegurança, pressão e indecisões, é muito difícil e angustiante ter que decidir o futuro aos 17 anos de idade, uma cobrança de todos os lados. A indecisão de escolha de curso se perpetuou até no 3º ano do ensino médio. Contudo, foi enquanto estudava uma obra do PAS chamada “Meu amigo Nietzsche”, na aula de filosofia, que me deparei com um sentimento diferente que me inquietou, essa obra é um curta-metragem que se passa no lixão da Estrutural – DF e trata do analfabetismo e analfabetismo funcional, mesmo que de forma fictícia, sabia que era uma realidade enfrentada por muitas pessoas. Os elementos desse curta chamaram minha atenção e me senti atravessada por essa obra, me deparei com o desejo de querer mudar aquela realidade.

Então pensei, quero estudar educação e trabalhar com educação, mais precisamente, ser professora, logo, vieram dúvidas, “decido cursar história, sociologia? ”, me perguntava. Pois, nunca havia ouvido falar da pedagogia, até que uma amiga vendo minha inquietação me sugeriu o curso de pedagogia, fui, então, pesquisar sobre o curso e me interessei. Feita a escolha, decidi que queria cursar pedagogia, logo, coloquei como 1º opção no PAS. No 1º semestre de 2019, veio a minha aprovação, com certeza foi um dos dias mais felizes da minha vida, senti uma emoção enorme, orgulho e felicidade por ter conseguido. Todos vibraram junto comigo por essa conquista, ao entrar na universidade, me encantei com tudo a minha volta, 2019 foi o meu melhor ano na UnB.

Lembro-me de uma aula com a professora Lívia Freitas, de Introdução à Pedagogia, no 1º semestre, na qual, ela trouxe que o campo de estudo da pedagogia é a ciência da educação. Portanto, tive a certeza de que estava no curso certo. Algumas disciplinas me despertaram bastante interesse durante esse período do curso, entre elas, pesquisa em educação, educação em artes, financiamento da educação, políticas públicas em educação. Infelizmente, na pandemia, acompanhar o curso e seguir o fluxo foi desafiador, se adaptar a um novo formato de ensino-aprendizagem foi complexo, pois tudo era remoto e monótono, sempre acompanhar atrás da dela.

Com o retorno ao presencial tive a sensação de estar vivendo a universidade novamente, sensação de pertencimento a esse espaço que também se tornou casa. Com isso, estava disposta a vivenciar novas experiências na universidade, assim participei de um projeto de extensão com a professora Fátima Vidal, o Semillero e logo depois, entrei no Pibic a convite da professora Kátia Curado, e conseqüentemente, no grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPPAPe. Atualmente, a pesquisa a qual estou envolvida busca analisar as perspectivas epistemológicas da formação de professores da região Centro-Oeste presente nos Projetos Pedagógicos de Curso. Em consonância disto, cheguei ao tema do trabalho de conclusão de curso, com um recorte direcionado ao PCC de pedagogia da UnB e a UFG.

PARTE II

Artigo

PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UnB E DA UFG

Sabrina Marques dos Santos

Orientadora: Prof.^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

RESUMO: O presente artigo é uma análise acerca das perspectivas epistemológicas presentes nos Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da Universidade Federal do Goiás e da Universidade de Brasília. É importante ressaltar que essa pesquisa está ligada a uma pesquisa macro que busca analisar as perspectivas epistemológicas da formação de professores de todo o Brasil, tal pesquisa é financiada pela Fap- DF. Portanto, nesse trabalho há um recorte para a região Centro-Oeste, sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar quais perspectivas epistemológicas expressas nos Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da UFG e da UnB vêm orientando a formação de professores. Por meio desse objetivo é possível identificar as perspectivas epistemológicas da formação de professores dessas duas instituições e observar se existe semelhanças e/ou diferenças entre elas. Logo, para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizado a metodologia quanti-quali, quantitativa para a seleção das instituições de ensino superior e qualitativa para a análise documental nos Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da UFG e da UnB. Como resultado, percebemos que o curso de pedagogia da UFG e da UnB tem elementos entre uma epistemologia da práxis e da prática, o da UFG se aproxima mais da racionalidade prática, e o da UnB aborda a relação e a articulação teoria e prática, adentrando a racionalidade prática e a epistemologia da práxis.

Palavras-chave: Perspectivas epistemológicas; formação de professores; projetos pedagógicos do curso e pedagogia.

ABSTRACT: This article is an analysis of the epistemological perspectives present in the Pedagogical Projects of the Pedagogy Course at the Federal University of Goiás and the University of Brasília. It is important to highlight that this research is linked to macro research that seeks to analyze the epistemological perspectives of teacher training throughout Brazil. This research is financed by Fap-DF. Therefore, in this work there is a focus on the Central-West region, therefore, the objective of this article is to analyze which epistemological perspectives expressed in the Pedagogical Projects of the Pedagogy Course at UFG and UnB have been guiding teacher training. Through this objective, it is possible to identify the epistemological perspectives of teacher training at these two institutions and observe whether there are similarities and/or differences between them. Therefore, for the development of this work, the quantitative-quali methodology was used, quantitative for the selection of higher education institutions and qualitative for document analysis in the Pedagogical Projects of the Pedagogy Course at UFG and UnB. As a result, we realized that the pedagogy course at UFG and UnB has elements between an epistemology of praxis and practice, the UFG course is closer to practical rationality, and the UnB course addresses the relationship and articulation between theory and practice, delving into practical rationality and the epistemology of praxis.

Key words: Epistemological perspectives; teacher training; pedagogical projects of the course and pedagogy.

INTRODUÇÃO

Por estar pesquisando sobre as perspectivas epistemológicas da formação de professores dos cursos de licenciatura da região Centro-Oeste no Programa de Iniciação Científica (Proic-Pibic) da Universidade de Brasília e por ser estudante de pedagogia, a minha aproximação com o objeto de estudo, ou seja, a temática a ser desenvolvida nesse artigo se efetiva por esses dois motivos, desse modo, este trabalho vai analisar dois PPCs do curso de pedagogia da região Centro-Oeste, especificamente, os Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia de duas Instituições de Ensino Superior – IES, federais, sendo a Universidade de Brasília e a Universidade de Goiás.

Para isso, entende-se que os Projetos Pedagógicos do Curso – PPC são documentos normativos e institucionais, previstos em lei, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs. Portanto, considera-se que os Projetos Pedagógicos do Curso é um dos principais documentos que orientam os cursos de pedagogia. Por essa razão, existe a importância de analisarmos como fonte que conduz parte do processo de formação inicial de professores, pois, esse imprime diversas vertentes de concepções de formação que busca formar um determinado professor, além de constar neste documento também objetivos educacionais, profissionais, habilidades e competências.

Sendo assim, cada Projeto Pedagógico de Curso pressupõe que docente se pretende formar, diante de que contexto social e quais conhecimentos fundamentais para a formação docente. Diante disso, entende-se que a formação inicial de professores está ligada a muitos fatores, sendo uma esfera complexa que envolve a importância do professor para a construção do conhecimento e o desempenho político-pedagógico-social do docente na sociedade.

À , defendendo que a perspectiva epistemológica que deve orientar a elaboração de um Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia deve ser a epistemologia da práxis, pois essa concepção epistemológica permite que função social do professor, seja uma função política e social, que possibilita olhar o mundo sob a ótica do materialismo histórico social, e a partir disso intervir na sociedade de modo que seja possível a transformação do meio em que se está inserido, além disso, a unidade teoria e prática, possibilita que o futuro tenha uma base teórica sólida,

As concepções de formação presente nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, orientam a formação de professores, logo, é necessário analisar quais perspectivas epistemológicas estão conduzindo a formação de professores de pedagogia, pois

compreendemos que a “epistemologia indaga sobre a “possibilidade do conhecimento”, ou seja, se é possível ao ser humano alcançar um conhecimento, de onde este vem e se (e por que) é verdadeiro” (Abbagnano, 2012; Chauí, 2010; Gamboa, 2012 *apud* Curado Silva, 2017, p. 124).

Desse modo, entendemos que as perspectivas epistemológicas podem influenciar as ações pedagógicas do professor, pois a construção "sobre o conhecimento influencia diretamente as ações docentes, como organizar o currículo, escolher os materiais didáticos, planejar as atividades, avaliar os resultados [...]” (Machado, 2011, p. 7 *apud* Rodrigues, Oliveira e Santos, 2021. p. 168). Dessa forma, as perspectivas epistemológicas se relacionam diretamente com os processos de ensinar e aprender. Logo, as perspectivas epistemológicas da formação de professores permeiam todo o processo formativo do futuro docente conduzindo para uma determinada concepção formativa que se reverbera na sua futura ação docente.

Sendo assim, por meio da pesquisa “Perspectivas epistemológicas da formação de professores: um estudo das concepções formativas”, do Programa de Iniciação Científica – Proic, da Universidade de Brasília, ligada ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe, seguindo a linha de pesquisa “Epistemologia da práxis: pressupostos teóricos e práticos para a formação de professores”, sendo uma pesquisa financiada pela Fap –DF (Fundação de Pesquisa e Apoio do Distrito Federal), e também uma pesquisa macro que analisa as perspectivas epistemológicas da formação de professores de todo o Brasil, sob a orientação da professora Kátia Curado.

A pesquisa realizada neste trabalho está ligada a pesquisa macro, entretanto faz um recorte somente para a região Centro-Oeste, analisando apenas os Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da UnB e da UFG, sobretudo diante da necessidade de buscar compreender que perspectivas epistemológicas vem embasando os cursos de pedagogia buscamos, nesta pesquisa, analisar as perspectivas epistemológicas da formação de professores presente nos Projetos Pedagógicos do Curso de licenciaturas de todo o Brasil, entretanto neste trabalho a análise é realizada apenas com a Universidade de Goiás e a Universidade de Brasília, ambas da região Centro-Oeste.

Portanto, para o desenvolvimento dessa pesquisa foi efetivado um levantamento quantitativo a partir do Censo de Educação Superior de 2021, no qual, se destacaram duas universidades federais da região Centro-Oeste, sendo elas: a Universidade de Brasília e a Universidade Federal de Goiás, pois ambas apresentaram o maior número de docentes ativos e também maior número de licenciaturas distintas¹. O curso de licenciatura de pedagogia se

¹Licenciaturas distintas: licenciaturas que são ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior somente uma vez, ou seja, não se repete a oferta da mesma licenciatura na universidade.

sobressaiu diante dos demais, dado que é ofertado em todas as universidades selecionadas da região Centro-Oeste, por isso a opção de analisá-lo. Por conseguinte, o PPC de pedagogia da UFG e da UnB é o ponto de análise deste trabalho, para assim observar as perspectivas epistemológicas que estão orientando o curso de pedagogia nestas instituições.

Logo, inquire-se quais perspectivas epistemológicas expressas nos Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da UFG e da UNB vêm orientando a formação de professores? A partir deste questionamento, o objetivo geral é analisar quais perspectivas epistemológicas expressas nos Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da UFG e da UnB vêm orientando a formação de professores. Como objetivos específicos pretendemos: identificar se existem paralelos, relações entre si, semelhanças ou diferenças nas perspectivas epistemológicas da formação de professores presentes nos Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Goiás e discorrer sobre as perspectivas epistemológicas da formação de professores identificadas nos PPCs de pedagogia da UNB e da UFG.

Por conseguinte, este trabalho se justifica por ser necessário compreender quais perspectivas epistemológicas estão orientando o curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás – UFG e da Universidade de Brasília – UNB e quais são as bases teóricas e práticas que vem sendo difundidas. Levando em consideração também que a formação de professores, constitui-se em um campo de pesquisa relativamente novo na área educacional segundo Diniz Pereira (2019) há intuito também de contribuir com os conhecimentos do campo da formação de professores e com o grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe. Com isso, será construído novas percepções acerca da formação de professores, do curso de pedagogia destas duas universidades, além de ser identificado que tipo de professores vêm sendo formados.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Analisando o tema exposto e os objetivos a serem trabalhados, este artigo tem sua base metodológica voltado a pesquisa tanto qualitativa quanto quantitativa, qualitativa na ótica da pesquisa documental e quantitativa no aspecto da seleção das Instituições de Ensino Superior – IES e do curso de licenciatura. À vista disso, constata-se que existe uma correlação entre essas duas abordagens, logo essa linha metodológica de pesquisa é intitulada como quali-quant. Pois, segundo Knechtel (2014, p. 106) “[...] interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e

a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica).” Este último se dará por meio da análise do discurso expresso nos documentos. Nesse sentido, estas duas óticas se complementaram para uma maior análise da temática trabalhada.

Sendo assim, esta pesquisa é organizada em três etapas, sendo a primeira a seleção das Instituições de Ensino Superior e do curso de licenciatura, no qual, foi realizado um levantamento quantitativo para a seleção das universidades, ou seja, meramente numérico, a segunda a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso e por fim, uma leitura embasada no método comparativo, a fim de ser possível formular hipóteses de semelhanças ou diferenças entre os PPCs.

Em relação a primeira etapa que se constitui na seleção das Instituições de Ensino Superior – IES, foi necessário seguir alguns critérios, como: maior número de docentes ativos na instituição, seguido de maior número de licenciatura e por fim, maior número de licenciaturas distintas. A partir destes critérios foi possível selecionar as instituições de ensino superior. Essa pesquisa se realiza no âmbito macro para analisar os PPCs de licenciaturas de diversas universidades de todas as regiões do Brasil, subdividida em IES Federais, Estaduais, Municipais, Institutos Federais de Educação e Faculdades Privadas.

A partir dessa pesquisa ampla, foi possível delinear um recorte apenas da região Centro-Oeste, dentro do âmbito Federal, sendo assim, foi identificado que a Universidade Federal de Goiás – UFG e a Universidade Federal de Brasília – UnB são as universidades que possuem maior número de licenciaturas distintas, portanto, estas foram selecionadas para a análise do Projeto Pedagógico do Curso. Além disso, o curso de pedagogia aparece de forma universal, uma vez que é ofertado em todas as universidades selecionadas da região Centro-Oeste. Logo, a escolha do curso de pedagogia é feita também por esse motivo.

Tendo efetivado a escolha das Instituições de Ensino Superior e do curso de licenciatura, adentramos a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso, entendendo que “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” (Gil, 2002, p. 45). O tratamento analítico implica em sintetizar elementos contidos nos documentos. “Este é um procedimento sistemático para revisar ou avaliar documentos, sejam eles impressos ou eletrônicos” (Bowen, 2009 *apud* Lopes, 2022).

Para tal, o pesquisador deve definir um método de análise do conteúdo contido no documento, com o intuito de selecionar e recolher dados deste para uma posterior avaliação e sintetização. A avaliação inicial e crítica do documento, que se pode denominar de “*análise preliminar*”, constitui a primeira etapa da análise documental e tem em conta o contexto, o autor ou autores, a autenticidade e confiabilidade do

texto, a sua natureza, os seus conceitos-chave e a sua lógica interna. Quando esta primeira análise preliminar é completada, o investigador pode então passar para o momento da análise, onde realiza uma interpretação do documento tendo em conta a temática ou questionamento inicial (Cellard, 2008 *apud* Lopes, 2022, n.p).

Nessa etapa, é formulado uma ficha de análise, ela se configura como um método coleta de informações importantes para assim se desdobrar o processo de análise nos Projetos Pedagógicos do Curso. Por fim, a última etapa volta-se ao método comparativo na análise dos PPCs – Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da Universidade de Brasília e da Universidade do Goiás, tendo em vista que,

[...] o método comparativo consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Permite a análise de dados concretos e a dedução de semelhanças e divergências de elementos constantes, abstratos e gerais, propiciando investigações de caráter indireto [...] (Fachin, 2001, p.40-41).

Sendo assim, a partir do método comparativo será possível analisar os Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da UFG e da UnB, observando assim, suas semelhanças, diferenças, estabelecendo relações entre os dois PPCs de modo que seja possível perceber as perspectivas epistemológicas e como tais são tratadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Um olhar para a epistemologia

Sabe-se que epistemologia, no sentido gramatical deriva-se da palavra “episteme” termo grego, que significa “conhecimento”, e *logos*, que significa “estudo”. Portanto, é possível interpretar que a epistemologia se designa como um estudo do próprio conhecimento, além disso, a epistemologia faz parte do campo da filosofia que tem seu objeto de estudo voltado as perspectivas do conhecimento. “Pensar na epistemologia equivale a pensar sobre os fundamentos de determinado campo do conhecimento. De certa forma, um exame epistemológico envolve profunda análise do que se sabe e, portanto, do que se está fazendo” (Fortunato e Mena, 2018, p.1882).

Segundo Gamboa (2010, p.3) “a epistemologia se refere a um campo de congruência entre a filosofia e a ciência e tem como centralidade a compreensão do conhecimento”. Ao refletir sobre as definições que ponderam a epistemologia em si, percebe-se a possibilidade de relação entre a epistemologia e o campo da formação de professores, pois este conjunto nos permite investigar as perspectivas epistemológicas da formação de professores. Desse modo,

A epistemologia e suas relações com os processos de formação de professores é um tema de discussão fundamental aos cursos formadores e às instituições educacionais escolares. A perspectiva epistemológica assumida pelos professores a respeito da construção do conhecimento está relacionada à forma como os professores pensam e organizam suas práticas pedagógicas voltadas aos processos de ensinar e de aprender nas escolas (Thesing e Costas, 2017, p.201).

Ou seja, isso nos revela que o modo como se pensa acerca do conhecimento reverbera na ação pedagógica do docente. Por conseguinte, essa ação pode ser positiva ou negativa em relação aos processos de construção do conhecimento. Assim como diz, Becker (1993, p.9) que os processos de ensinar e aprender “[...] fazem avançar, retardar ou até impedir o processo de construção do conhecimento”. Logo, observamos assim a importância da epistemologia adquirida pelo professor durante seu processo de formação, pois a epistemologia é algo fundante do processo formativo docente.

O campo de formação de professores em conjunto com as perspectivas epistemológicas

Ao longo do contexto histórico educacional o campo de formação de professores vem sendo fundamentado por diferentes concepções e perspectivas epistemológicas que mostram uma concepção de mundo, de educação, de sociedade e de política, e também apresentam uma referência de ensino-aprendizagem, pois nenhuma fundamentação pode ser considerada neutra, ou seja, cada concepção se apoia em uma teoria do conhecimento. Sendo assim, refletir sobre as concepções que direcionam o processo de formação de professores em pedagogia é essencial, já que a base formativa do professor influenciará diretamente na sua atuação na escola e em sala de aula.

Portanto, é importante compreender as vertentes epistemológicas que vem orientando os cursos de formação de professores em pedagogia ao longo da história, pois

[...] não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade” [e por isso] as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e as configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (Kuenzer, 1999, p. 166 *apud* Junior e Macedo, 2015, p. 4).

À vista disso, uma das concepções é denominada como racionalidade teórica, nessa perspectiva o conhecimento é o princípio único e verdadeiro para explicar a origem do universo

e o sentido do ser. Essa perspectiva constitui um saber de origem literária sendo também denominado como escolástica. O conhecimento era restrito a algumas pessoas da sociedade, logo, o clero e a nobreza que tinha acesso ao conhecimento. Sendo assim, o conhecimento era transmitido de forma verbal, conseqüentemente, “essa epistemologia é o fundamento da educação em que cabe ao professor o papel de detentor e transmissor do conhecimento e ao aluno o papel de receptor desse conhecimento” (Gimenes e Oliveira, 2011, p. 3).

A posição social tinha ligação direta ao tipo de saber que seria adquirido, portanto diferenciava os saberes escolásticos dos saberes mais populares, sendo assim, os saberes populares eram voltados ao saber prático. Fica evidente então, a existência de uma hierarquia de saberes nessa concepção, contudo existia um saber comum para todos, que se configura como uma visão de mundo pautado no pensamento cristão. Nesse sentido, a razão era utilizada para defender a fé.

Para além disso, toda essa concepção fundamentou a educação tradicional, local que existe uma hierarquia entre teoria e prática, separando assim “a produção e a transmissão do saber” (Gimenes e Oliveira, 2011, p. 3).

A epistemologia da racionalidade técnica surge logo depois e se baseia em um modelo burocrático, técnico, de matriz positivista com modelos educacionais voltados ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, segundo Saviani (2001) os professores formados no período de 1970 e 1980, tiveram uma formação voltada ao instrumentalizar o fazer, ou seja, o professor apenas precisava aplicar técnicas para solucionar suas atividades, nesse caso, não era necessário a sistematização e reflexão. “Na dimensão educativa, essa racionalidade, de acordo com os estudos de Pimenta (2002) favoreceu o controle dominador da escola como instituição social e do trabalho docente” (Gomes, 2023, p. 9). Nesse sentido, possui uma relação com os aspectos de eficiência, eficácia visando a produtividade, compatibilizando com as dimensões do neoliberalismo, predominando uma relação hierárquica de dominação entre as classes e também uma hierarquia de conhecimento.

Sob esse ponto de vista a epistemologia da racionalidade técnica prioriza a teoria em relação a prática, ou seja, existe uma separação entre teoria e prática, no qual, o conhecimento teórico orienta a prática, logo o exercício técnico é mecanizado e reprodutivista, enquanto a prática serve para aplicar as teorias e técnicas o que influencia uma formação unilateral e fragmentada, sendo assim, a atuação docente se resume em o professor aplicar um conjunto de teorias, conseqüentemente, o papel do professor se restringe, o que o coloca em uma posição de atuação passiva.

Portanto, nesse sentido a dimensão de ensino-aprendizagem também se delimita, pois, esse processo acontece por meio de técnicas e repetições que favorece a lógica capitalista, a meritocracia, o individualismo e a competitividade. Desse modo, a epistemologia da racionalidade técnica pode ser considerada marcada pela “a homogeneização dos desafios e a negação dos saberes do profissional professor [...] centrada no fato educacional, na prática docente isolada e, concebida em perfis universais de professores e alunos” (Netto e Azevedo, 2018, p. 9).

No intuito de superar a epistemologia da racionalidade técnica surge a epistemologia da racionalidade prática, pautada sobre os estudos de alguns autores, como, Schön e Nóvoa, tal perspectiva começa a se desenvolver em meados de 1990. O que marca a racionalidade prática é valorização da experiência e a reflexão sobre a prática, desse modo, Schön nos revela que o professor reflete sob sua ação e assim, consegue tomar decisões a partir de sua reflexão, ou seja, o professor realiza uma ação prática-reflexiva, nesse sentido, o docente produz um conhecimento prático. Por ter a valorização da experiência, as práticas do professor são colocadas em destaque, assim a partir de sua prática é possível solucionar os problemas, considerando que o conhecimento

é, portanto, produto de sua experiência. Nesse sentido, a teoria assume um papel de mediação entre uma prática passada e uma prática presente, visando à transformação dessa última, uma vez que ela se torna fonte de problemas que geram ações e saberes [...], pois o que guiará a ação de investigação do professor é o senso crítico, que se constitui por uma ética e uma estética configuradas pela racionalidade prática (Serrão, 2008, p. 154 apud Derossi e Ferreira, 2021, p. 5).

Portanto, nessa concepção o professor deixa de ser passivo ou apenas um aplicador técnico e começa a se constituir como um produtor do conhecimento, na perspectiva de sua ação prática reflexiva, deixando de ser produto da teoria. Entretanto,

ao conceber a prática docente de forma isolada, sem estabelecer vínculos com o contexto social e restringindo a reflexão acerca da mesma à dimensão utilitária e aplicável do conhecimento, dissocia o exercício profissional da docência de sua natureza social e necessariamente articulada a uma visão de sociedade enquanto totalidade concreta. Ao desconsiderar uma contribuição da reflexão teórica que possibilite a sua compreensão crítica e sua problematização em face dos determinantes que lhe condicionam, esta perspectiva termina por limitar, ao trabalho docente, as possibilidades de percepção e ressignificação da realidade (Fonseca, 2008, p.138).

Desse modo, apesar de ter um “avanço” em relação a epistemologia da racionalidade técnica, a epistemologia da racionalidade prática deixa explícito uma separação entre teoria e prática, no momento, em que considera a reflexão apenas sob a própria prática, ou seja, nessa

ótica a prática se sobressai diante da teoria. A reflexão sob a prática é fundamental, no entanto, quando isolada não é suficiente para a formação de professores, pois o campo formativo do professor também necessita de uma reflexão crítica sob o campo teórico.

Mesmo assim, observou-se que ao longo do tempo a epistemologia da racionalidade prática tem se destacado no âmbito dos cursos de formação de professores, e a teoria se recuado, logo, como forma de superar a dicotomia destas duas perspectivas epistemológicas surge a epistemologia da práxis, a qual, “para a filosofia da práxis o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; faz-se esta separação, cai-se numa das tantas formas de religião ou de abstração sem sentido” (Gramsci, Notas sobre, s/d, p.63 *apud* Gamboa, p.10).

Posto isto, a epistemologia da práxis se constitui pela união entre a teoria e a prática, sendo uma nutrida pela outra, sendo a epistemologia da práxis baseada no materialismo histórico-dialético, e o professor sendo considerado como um sujeito histórico-social. É importante ressaltar que

Se a teoria é a teoria de uma prática, a prática só pode se efetivar como práxis (ação transformadora) se ela estiver sob o crivo da teoria. Prática transformada gera nova teoria, que por sua vez, indica possibilidades de mudança da prática, num processo de retroalimentação mútuo (Oliveira e Queiroz, 2022, p. 15).

Ou seja, teoria e prática caminham juntas na perspectiva da epistemologia da práxis, dessa forma, “o professor, possui elementos na formação e nas condições objetivas da sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencionalmente e consciente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz” (Curado Silva, 2017, p. 133). Desse modo, a práxis “[...] 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 e autonomia” (Curado Silva, 2018, p. 129).

É importante evidenciar que na perspectiva da epistemologia da práxis, o sujeito é considerado um ser social que realiza sua ação voltada a transformação, pois se relaciona com objeto e é simultaneamente constituído por ele. Logo, fica nítido que a epistemologia da práxis supera a racionalidade técnica e a racionalidade prática, pois teoria e prática se tornam indissociáveis nessa concepção. Portanto,

O que se defende nessa perspectiva é a de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria

e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a esses sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas (Curado Silva, 2018, p. 336).

A vista disso, é perceptível que os cursos de formação de professores, necessitam ser orientados por uma perspectiva epistemológica pautada na concepção da práxis, pois, a partir dessa concepção é possível formar professores que compreendam a realidade social, histórica, econômica e política e a partir disso, consigam transformar a realidade que o cercam a fim de concretizar uma educação que visa a emancipação e autonomia do sujeito.

Em contraponto as perspectivas epistemológicas, existe a ausência da clareza epistemológica (da falta), essa perspectiva é voltada para a carência de epistemologia, de modo que a formação acontece por meio de algo que não está presente no processo formativo, ou seja, há um ideal de formação. Para Dias e Lopes (2003), o discurso da falta foi disseminado pelas reformas curriculares intensificadas no período de 1999 a 2001 que vinculam toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança da formação docente. Nessa concepção, a relação entre desempenho do professor e o de seus alunos é vista de forma determinista, levando um quadro de desvalorização do magistério e a ilusão de uma justificativa para explicar o fracasso de muitas escolas brasileiras.

Ao olhar para as diferentes perspectivas epistemológicas que podem orientar a formação de professores a partir dos Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da UnB e da UFG, defendo como meu olhar epistemológico a epistemologia da práxis para a formação de professores, uma vez que entendo que a epistemologia é justamente o estudo acerca de como o conhecimento se constitui, ligado também a forma como o conhecimento é conduzido, ou seja o conhecimento está intrinsecamente ligado a forma de ensinar e aprender. Consequentemente tem sua relação com o campo de formação de professores, portanto ao olhar para a epistemologia da práxis, é possível visualizar uma formação de professores ligada diretamente aos contextos históricos e sociais, de modo que são construídos dialeticamente, no qual estudantes e professores constroem conhecimentos de forma conjunta com base na unidade teoria e prática. A partir dessa lente epistemológica é possível colaborar com uma educação que visa a emancipação do sujeito e também transformação da sociedade.

Tratado das perspectivas epistemológicas que podem orientar o campo de formação de professores de forma que possam ser abordadas nos Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia e da minha visão acerca das perspectivas epistemológicas, o próximo tópico a ser discutido no texto é acerca dos PPCs e como eles se constituem, logo após será discutido as

análises realizadas nos projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da UnB e da UFG, a fim de desvendar a pergunta que rege está pesquisa.

ANÁLISE DE DADOS: O Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia

Segundo a Constituição Federal “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial[...]” tal afirmação pode ser conferida no art. 207, sendo assim, cada universidade tem autonomia para constituir os Projetos Pedagógicos do Curso, entretanto, existem algumas orientações e normativas que podem direcionar os PPCs, sendo uma delas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia. Desse modo, cada universidade pode seguir ou não uma diretriz curricular específica para a elaboração do PPC.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia é um documento que orienta o curso de pedagogia, este possui identidade e terminalidade próprias, definindo alguns aspectos filosóficos, metodológicos, pedagógicos e científicos, sendo assim, este documento se constitui como elemento fundamental para a análise do curso, pois a partir dele é possível identificar quais perspectivas epistemológicas estão orientando o curso de pedagogia. Assim, é importante que se evidencie as especificidades que cada Projeto Pedagógico do Curso vai apresentar. Pois, estas diferenças também podem ser construídas com base nas suas trajetórias históricas, perspectivas epistemológicas, sendo este último objeto de estudo deste trabalho juntamente com os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da UFG e da UnB.

Sendo assim, para se chegar à análise dos PPCs é preciso abordar primeiro uma descrição geral dos cursos de Pedagogia das duas Instituições de Ensino Superior, para assim, entendermos a dinâmica em que o curso de pedagogia se estabelece dentro da UFG e dentro da UnB. Desse modo, a partir da leitura do Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia da (UFG), identifica-se que o mesmo, foi restituído no ano de 2015, pertence a área do conhecimento das ciências humanas e educação, o curso é ofertado na modalidade presencial, com grau acadêmico em licenciatura e a habilitação voltada ao pedagogo com docência em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O curso possui a carga horária de 3.304 horas é ofertado no turno matutino e noturno, tem a duração de no mínimo 8 semestres e de no máximo 14 semestres. Todo semestre é ofertado 140 vagas para ingresso no curso, sendo 70 vagas para o turno matutino e 70 para o noturno, por fim a forma de ingresso acontece por um processo seletivo em acordo com as normas da UFG.

Na Universidade de Brasília, a última versão do PPC do curso de pedagogia, foi do ano de 2018, o curso está dentro da área do conhecimento da educação, é ofertado na modalidade presencial, com grau acadêmico de licenciatura/graduação, tem a carga horária de 3.330 horas, no PPC consta somente turno diurno, o curso tem a duração de quatro anos e meio, sendo dividido em 9 semestres, podendo ser cursado em no mínimo 8 semestres e no máximo 14 semestres, o regime escolar é voltado ao modelo semestral por crédito, todo semestre é ofertado 76 vagas para ingresso, há várias formas de ingresso para o curso, sendo elas: vestibular (Sistema Universal e Sistema de Cotas para Negros), Programa de Avaliação Seriada - PAS, Enem, transferência facultativa, transferência obrigatória, aluno estrangeiro e mudança de curso.

A partir disso, é possível perceber como o curso está organizado tanto na UFG quanto na UnB, observamos que a duração do curso, em relação ao tempo que pode ser cursado é igual para ambas as instituições, mas a carga horária e a quantidade de vagas ofertadas por semestre são diferentes, isso nos revela que apesar de ambos os cursos serem de pedagogia, cada uma tem as suas especificidades, isto é, são organizados de modo diferente, pautados sobre a autonomia de cada instituição de ensino superior. À vista disso, para a análise dos PPCs elaboramos uma ficha para a primeira coleta de dados nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB e da Universidade Federal do Goiás – UFG. Essa ficha foi elaborada de forma conjunta com o grupo de estudos Gepfape para uma pesquisa maior que investiga diversos elementos presentes nos PPCs.

Na ficha, conforme quadro 1, consta elementos relacionados a epistemologia da/na formação de professores. Para que a análise dos PPCs e conseqüentemente das epistemologias elaboramos a seguinte pergunta: a epistemologia da/na formação de professores está claramente explicitada no PPC? Após a pergunta aparece as alternativas sendo elas: “não está claramente explicitada e não pode ser identificada”, “não está claramente explicitada, mas pode ser identificada”, “está claramente explicitada, qual”? Na ficha há também um espaço destinado as concepções epistemológicas que se dividem em; epistemologia da racionalidade teórica; epistemologia da racionalidade técnica; epistemologia da experiência/prática; ausência da clareza epistemológica (da falta); epistemologia da práxis, outra resposta, e é sobre elas que iremos discutir considerando os PPCs da UFG e da UNB. Na ficha também há um espaço destinado a inserção de observações e principais autores que estão embasando os PCCs. Segue abaixo o modelo da ficha.

Quadro 1: Síntese da ficha de análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (Epistemologia)

EPISTEMOLOGIA DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:	
1- A 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. Qual?
	Concepção:
	Trecho:
	Epistemologia da Racionalidade Teórica
	Epistemologia da Racionalidade Técnica
	Epistemologia da Experiência/Prática
	Ausência de clareza Epistemológica (da falta)
	Epistemologia da Práxis
	outra resposta
Principais Autores	
Observações	

Fonte: Elaborado pelo grupo de estudos Gepfape.

Por meio da ficha é possível identificar se a epistemologia está claramente explicitada nos PPCs, qual a epistemologia presente nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, observar os autores representados e acrescentar as observações de leitura e os trechos dos PPCs. É importante salientar que os Projetos Pedagógicos do Curso, são elaborados por um colegiado de professores, que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE), este núcleo, segundo a Resolução nº1 de 17 de junho de 2010, no artigo 1º “constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e continua atualização do projeto pedagógico do curso”. Diante disso, é importante destacar que cada professor pode apresentar uma perspectiva epistemológica como referência, e querer expressá-la no PPCs, além disso o PPCs se constituem também como um campo de disputa, pois considera uma seleção de valores e também de poderes.

Além disso, nos PPCs há também uma construção do currículo que de certo modo, se perpassa as perspectivas epistemológicas. Desse modo, segundo Sacristán (2013, p. 16 *apud* Santos, 2019, p. 2) “destaca que o currículo tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos desse percurso, organizando aquilo que o aluno

deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo”. Ou seja, durante a formação do docente, a organização curricular pode estar ligada a uma perspectiva epistemológica que de certo modo, conduzirá o processo de formação docente. Logo, neste trabalho buscamos identificar a perspectiva epistemológica da/na formação de professores mais evidente que esteja orientando o Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia da UFG e da UnB, trataremos disso nas próximas linhas.

O Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia da UFG, traz uma perspectiva epistemológica que não está claramente explicitada, mas que pode ser identificada. Ao longo da leitura do PPCs é apresentado um contexto histórico do curso de pedagogia na instituição, tanto a racionalidade técnica, quanto a racionalidade prática e a epistemologia da práxis estão presentes no Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia da UFG. Entretanto, cada perspectiva epistemológica aparece de um determinado modo, que será detalhado ao longo desse texto sendo assim, a racionalidade técnica aparece como algo superado na perspectiva da formação de professores, já que o PPC apresenta aspectos que revelam uma crítica a perspectiva da racionalidade técnica, como pode ser evidenciado no seguinte trecho presente no PPC, pois

Ao assumir, desde a década de 1980, a docência como base da formação do pedagogo e, ao reformular o seu currículo nesse sentido, a Faculdade de Educação defende a dignidade e a autonomia do trabalho docente, rompe com o ensino tecnicista e com a formação do pedagogo especialista limitado à administração e ao ensino em sala de aula, e contesta a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, entre Pedagogia e outras licenciaturas, entre gestor e professor, como expressão da divisão do trabalho na escola. Ao posicionar-se contra a degradação do espaço público e da coisa pública, a Faculdade de Educação afirma o caráter público e a autonomia da universidade e se contrapõe à estratégia de expansão do trabalho tecnicista, cuja finalidade é gerar recursos financeiros e enxugar custos, transformando a educação em um negócio lucrativo (Goiás/PPC, 2015, p. 6)

Ou seja, nesse trecho fica evidente que a formação do pedagogo dessa instituição deixa de ser a racionalidade técnica, uma vez que não são favoráveis com uma formação tecnicista, a qual, “tem uma separação entre a teoria e a prática, na qual a primeira é priorizada como produto determinista para o trabalho docente”, conforme Gomes e Guedes, segue:

A priorização da teoria como base do saber é o amálgama da racionalidade técnica, estabelecendo a divisão de trabalho docente, a qual é exercida de forma particular, individualizada e seguindo normas e padrões estabelecidos pelo sistema dominante (2023, p. 9).

Além disso, ao defender a dignidade e autonomia do trabalho docente vai rompendo com o professor como sujeito passivo, aplicador de técnicas, preocupado com problemas

instrumentais e ressaltando o pedagogo como produtor do conhecimento, já que está tendo sua autonomia defendida. Consequentemente, ainda segundo o PPC:

Enfatizou-se a opção de formar professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo que possam educador e educando compreender de forma crítica, rigorosa e radical o homem, a sociedade, a cultura, a educação, a escola e o saber, não como realidades separadas e autônomas, mas como dimensões inter-relacionadas da totalidade; e com base nesse entendimento que possam atuar e intervir, transformando e recriando a realidade e a escola (Goiás/PPC, 201, p. 7).

Desse modo, o PPC de pedagogia da UFG, vai constituindo outra concepção acerca da perspectiva epistemológica na formação de professores, pois considera a inter-relação da educação, da sociedade, da escola e do saber, a formação desse pedagogo é direcionada a atuação, intervenção, transformação da realidade, ou seja, o PPC segue afirmando o rompimento com a concepção da racionalidade técnica.

Entretanto, não adentra a outra perspectiva epistemológica de forma explícita. Porém, o PPC elenca trechos que podem tanto se configurar como racionalidade prática quanto epistemologia da práxis, pelo fato de não deixar claro a perspectiva epistemológica abordada. Como pode ser identificado no seguinte trecho do PPC “seu objetivo é contribuir para instaurar a reflexão e a crítica e, ao mesmo tempo, oferecer aos futuros professores conhecimentos que lhes possibilitem realizar o trabalho docente de modo autônomo, crítico e democrático” (PPC, 2015, p.10). Considerando que, a reflexão e a crítica, acontece tanto na racionalidade prática quanto na epistemologia da práxis, a diferença é que na racionalidade prática a reflexão e a crítica acontece somente sob a prática, de forma isolada, enquanto na epistemologia da práxis a reflexão e a crítica é formulada sob a teoria e a prática, de maneira interligadas a realidade histórico-social.

Em contrapartida, o PPC também aborda elementos que podem revelar uma perspectiva epistemológica voltada a epistemologia da práxis, uma vez que, um dos princípios formativos que consta no PPC é “a formação teórica sólida e a unidade entre teoria e prática” (PPC, 2015, p.12) ao considerar esse princípio formativo é perceptível uma preocupação com a epistemologia da práxis, visto que a práxis se configura como unidade entre teoria e prática.

Ainda na perspectiva da epistemologia da práxis o PPC aborda que segundo Coelho (1999), é possível perceber que:

O currículo pressupõe, pois, uma abertura às diferentes áreas do saber, aos diferentes conceitos, epistemologias e métodos e a uma articulação entre a teoria e a prática, realidades distintas e ao mesmo tempo indissociáveis. A teoria é, então, concebida

como reflexão crítica, “pensamento da prática, compreensão de seu sentido e gênese socialmente produzidos, trabalho do pensamento que busca captar o trabalho mesmo de produção do real como história”; e a prática, como “a negação do dado, um momento do trabalho de produção social”. “Se a realidade não é completamente transparente e se a prática é incapaz de compreender a si mesma, ela necessariamente exige a elaboração teórica, sendo o novo a ser pensado pela teoria” (Coelho, 1999, p. 119 *apud* PPC, 2015, p.12).

Nessa perspectiva infere-se que a epistemologia da práxis, vai sendo abordada no PPC da UFG de forma sutil, uma vez que aparece em pequenos trechos, que trazem uma articulação entre teoria e prática e a unidade como uma possível forma de se pensar a formação de professores de pedagogia pautada sob a epistemologia da práxis. Nesse sentido, o PPC considera e discute elementos dessa perspectiva epistemológica como fundamentais para uma formação

que pretende formar o professor capaz de pensar a prática pedagógica, a existência humana, a educação, a escola e o saber historicamente produzido. Trata-se, pois, da necessidade e da importância fundamental de se trabalhar para a constituição da autonomia do pedagogo, compreendida como o desenvolvimento da consciência crítica e a capacidade individual e coletiva de assumir a docência com responsabilidade ética e política (Goiás/PPC, 2015, p.14).

Ou seja, para se desenvolver a consciência crítica do professor é necessário está em consonância com a epistemologia da práxis, no sentido de considerar unidade entre teoria e prática, como princípio fundamental para alcançar uma educação que busque a compreensão da realidade, para emancipação e transformação também da realidade. É possível perceber a epistemologia da práxis no PPC, porém ela aparece de modo implícito, pois nem mesmo o termo práxis é apresentado no PPC, o que é palpável inferir é que aparecem termos que levam a um possível direcionamento e interpretação da epistemologia da práxis, o que pode ser visto, por exemplo, na percepção de unidade entre teoria e prática.

O PPC aborda a “prática como um componente curricular” (p.23) pautado no Parecer CNE/CES n.º 15/2005, conforme está no PPC:

prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso (Goiás/PPC, 2015, p. 25).

A prática aqui é evidenciada, como um local para a formação de professores, que proporciona a aplicação de conhecimentos, a prática reflexiva. Logo nesse aspecto,

A racionalidade prática se contrapõe a racionalidade técnica por considerar que as ações didático-pedagógicas devem ser realizadas em consonância com os saberes teóricos, mobilizados em habilidades e competências relacionados ao saber decidir, agir, aplicar princípios em situações concretas, estabelecendo a melhoria da qualidade do trabalho docente. Nesse sentido, “[...] é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação”. (Silva, 2011, p. 22) A valorização das reflexões e decisões mediadas pela experiência se torna foco central dessa racionalidade que considera os cotidianos da prática como elementos de análise e interpretação para o processo de construção de saberes práticos (Gomes e Guedes, 2023, p.11).

Para além disso, observa-se no PPC da UFG que a organização do currículo destina 400 horas a prática como componente curricular e defende que essa deve estar presente durante todo o curso. Além disso, entende-se que “teoria e prática são realidades constitutivas e constituintes, que são distintas, mas complementares.” (PPC, 2015, p. 26). Portanto, infere-se que não é uma unidade entre teoria e prática, mas uma complementação, portanto teoria e prática possui uma relação de mediação, e não unidade, o que se configura como uma racionalidade prática.

Nesse sentido, a teoria assume um papel de mediação entre uma prática passada e uma prática presente, visando à transformação dessa última, uma vez que ela se torna fonte de problemas que geram ações e saberes [...], pois o que guiará a ação de investigação do professor é o senso crítico, que se constitui por uma ética e uma estética configuradas pela racionalidade prática (Serrão, 2008, p. 154).

Logo, o PPC aborda que:

Esse entendimento de prática como componente curricular expressa uma noção de prática como local de formação de professores e produção de conhecimentos. Expressa ainda a compreensão de que a prática não é mais vista como aplicação de conhecimentos científicos, mas como locus privilegiado da formação de professores (Goiás/ PPC, 2015, p. 26).

Nesse sentido, é afirmado que a racionalidade prática é tanto o local de formação de professores quanto o meio de produção de conhecimentos, aqui, se observa a dimensão reflexiva da própria prática, pois, segundo o PPC

esse componente curricular é visto como portador de uma dimensão reflexiva da prática, como um elemento que articula teoria e prática, de modo que não se desvalorizem os conhecimentos teóricos e muito menos os conhecimentos advindos da experiência prática, devendo, portanto, estar presentes ao longo de todo o curso de graduação (Goiás/PPC, 2015, p. 25).

Há um contraponto nessa afirmação, pois é abordado também a articulação entre teoria e prática, ao mesmo tempo que está se afirmando a racionalidade prática, entretanto, a prática pela prática se sobressai, uma vez que o PPC vai elencando elementos que se caracterizam mais fortemente como racionalidade prática do que como a epistemologia da práxis. O que procura se afirmar nessa colocação é que em termos de conceito o PPC traz constantemente a racionalidade prática, porque aborda, de fato, um significado, sua concepção e também suas atribuições. Conforme pode ser visto no PPC que

entende-se prática como componente curricular, neste projeto, como o conjunto de atividades formativas que devem possibilitar aos educandos mobilizar e colocar em prática seus conhecimentos, bem como desenvolver procedimentos e estratégias próprios ao exercício da docência (Goiás/PPC, 2015, p.25).

Quando o objetivo é formar professores voltados a uma perspectiva epistemológica da epistemologia da práxis, não há a necessidade de ter uma organização curricular que prevê a prática como componente curricular, pois a prática será trabalhada durante toda a formação do professor de forma a ser unida a teoria, de modo que realmente exista essa retroalimentação mútua, que constitui a práxis formativa. É importante pensar na epistemologia da práxis, como:

A prática que se alimenta na teoria, assim como a teoria se alimenta na prática. Existe uma fusão teórico-prática. Não observamos, portanto, uma distância entre pensar e fazer. Essa unidade teoria e prática precisa ter uma finalidade, ou seja, a transformação da realidade material e a busca por uma nova realidade (Moraes e Henrique, 2022, p.17).

Como forma de concluir as análises, observamos mais um elemento do PPC, adentramos assim, nas ementas das disciplinas, portanto ao olhar as disciplinas ofertadas durante o curso de licenciatura de pedagogia da UFG, percebe-se que a epistemologia da práxis não é mencionada em nenhuma disciplina, enquanto a prática é vista em cinco disciplinas, para além disso, somente no estágio é retratado de forma explícita a relação teoria e prática.

Sendo assim, constatamos que o Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia, da UFG, se aproxima da epistemologia da práxis, aborda a racionalidade técnica, como algo superado dentro do contexto de formação, infere-se a racionalidade prática, mesmo que de forma implícita em alguns momentos, como base da sua perspectiva epistemológica de formação de professores no curso de pedagogia, ou seja, o que tem orientado a formação de professores de pedagogia da UFG é a racionalidade prática, pois é a concepção que de fato consta no PPC.

A epistemologia da práxis aparece de forma superficial, visto que aborda alguns aspectos que podem se relacionar com essa perspectiva epistemológica, ou seja, tem esse movimento de tentar se aproximar da práxis no PPC.

Em relação ao Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia da UnB, esse traz um pouco da instrução do processo da elaboração do PPC, e depois apresenta uma contextualização histórica acadêmica da UnB e da Faculdade de Educação (FE) e do curso de pedagogia. O PPC aborda de forma superficial os conceitos relacionados as perspectivas epistemológicas, mas elenca aspectos que podem revelar uma epistemologia, com base na ficha, traz uma perspectiva epistemológica que não está claramente explicitada, mas que pode ser identificada.

Desse modo, o primeiro elemento que aparece em relação a perspectiva epistemológica é a forma como 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 PPC 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 (Brasília/PPC, 2018, p.33).

Nesse aspecto, é evidente uma defesa da formação baseada na epistemologia da práxis, uma vez que compreende o currículo como um terreno da práxis formativa e considera o exercício da identidade crítica e transformadora, baseada em liberdade e autonomia. Ou seja, o PPC traz essa proposição de forma explícita de que a práxis é um lugar de ação formativa. Para além disso, é abordado questões mais voltadas a relação teoria e prática como pode ser visto no trecho abaixo

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 (Brasília/PPC, 2018, p. 34).

Dessa forma, é importante ressaltar que essa concepção vem das Diretrizes Curriculares que orientam o curso de pedagogia, e o PPC traz como referência, desse modo, é perceptível que existe uma preocupação com a relação teoria e prática que perpassa o processo de formação

do pedagogo, entretanto, não revela de que modo isso acontece durante a formação do professor e ainda afirma que os saberes teóricos e práticos serão consolidados no exercício da profissão. O que se revela contraditoriamente, pois o PPC elenca esse trecho sem fazer uma proposição, logo não se sabe ao certo como esse processo acontece na formação, e posterior a isso, o futuro professor consolidará esses conhecimentos no seu exercício profissional. Logo, vem um questionamento de “qual está sendo a base epistemológica consolidada durante a formação desse professor para que no futuro esse professor possa atuar com base nessa perspectiva epistemológica?”

Nos objetivos específicos do PPC, é apresentado também elementos que podem se relacionar com uma perspectiva epistemológica, como, o seguinte trecho “formar professores para a educação infantil e anos iniciais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógico nos diversos contextos socioculturais e organizacionais que permeiam a escola” (PPC, 2018, p.35). Ou seja, mais uma vez aborda a ideia de teoria e prática, nesse trecho, no sentido de articular, uma vez que diz “articular o fazer e o pensar”, ou seja, articulação teoria e prática, porém, não é propositivo para além disso, pois se tratando de um PPC que orienta o curso de pedagogia da UnB, poderia abordar uma concepção epistemológica de forma mais precisa a fim de defender uma epistemologia para a formação de professores que não se ocasione dúvidas interpretativas.

A construção do PPC continua nesse mesmo movimento, de articulação e relação teoria e prática, sendo assim, aborda no perfil profissional de egresso que “o perfil do graduado em pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso (PPC, 2018, p.36). Portanto, novamente aborda a questão teoria e prática, o que nos revela uma certa intencionalidade a fim de destacar teoria e prática na formação ressaltando a articulação.

Gamboa nos traz uma importante reflexão acerca de teoria e prática, pois nos afirma que:

Teoria e prática são duas categorias que indicam sempre uma relação. Entretanto, a literatura nem sempre apresenta consenso na interpretação dessa relação. Algumas tendências defendem o primado da teoria perante a prática; outras, o primado da prática que confere validade à teoria. Esse dualismo parece ser superado quando se prioriza a relação dinâmica entre eles. O termo práxis denomina essa dinâmica” (Gamboa, 2010, p. 1).

Ou seja, a partir dessa interpretação de Gamboa ao olhar para o PPC é perceptível que teoria e prática sempre estão sendo tratadas de modo relacional. Entretanto, o PPC não é enfático, no sentido de discutir sobre uma perspectiva epistemológica que conduz o processo de formação de professores.

Para além disso, no PPC continua esse caminho relacional de teoria e prática e pode ser constatado em vários trechos ao longo da leitura, como, no seguinte:

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. (Brasília/PPC, 2018, p.41)

Porém, o trecho acima não afirma como esse processo está se constituindo. Ao observar a dimensão do Estágio Supervisionado percebe-se que o PPC traz a “necessidade do estágio na formação do futuro pedagogo vai além desta exigência legal, trata-se de formação indispensável para a consolidação da relação teoria-prática.”(PPC, 2018, p.55) ou seja, infere-se, então que na etapa do estágio há efetivação da relação teoria-prática por parte do estudante, portanto, é como se a consolidação da relação teoria-prática na formação de professores se restringisse somente a etapa do estágio supervisionado.

Ao longo da leitura do PPC é perceptível que há uma intencionalidade em enfatizar a teoria e a prática na formação de professores, ressaltando em alguns trechos ora como uma relação, ora como uma articulação entre teoria e prática, oscilando até mesmo em aspectos da linguagem para se direcionar a essas concepções epistemológicas. É interessante observar que durante todo o PPC, é percorrido essa relação teoria e prática, porém em nenhum momento é explicitado de que forma acontece essa relação ou articulação. Portanto, o PPC não aprofunda no que se diz a respeito à base epistemológica da formação de professores.

Por mais que seja defendido uma formação não fragmentada, um currículo como terreno da práxis, que ao longo de todo o curso se aborde a questão teoria e prática, por não está claro de que forma se constitui essa relação ao longo do processo formativo, infere-se que realmente existe a preocupação com a epistemologia da práxis durante a formação do pedagogo, que essa perspectiva epistemológica seja realmente almejada como base formativa, mas não se pode afirmar que é algo realizado na formação de professores, pois não há indícios de como essa formação está acontecendo, uma vez que o direcionamento do currículo se efetiva de modo mais operativo.

Como mais um elemento para constituir a análise, observou-se as disciplinas ofertadas ao longo do curso de pedagogia, o que inclui ementas e bibliografias das disciplinas, percebe-se que quatro disciplinas abordam a questão teoria e prática, considerando relação teoria e prática e associação, duas disciplinas se caracterizam como racionalidade prática e uma disciplina traz o termo práxis.

Além disso, enquanto estudante do curso de pedagogia da Universidade de Brasília, que é orientado pelo PPC que está sendo analisado, posso dizer que durante meu processo formativo não percebi a práxis, seja nas disciplinas ou no currículo, ou seja, por mais que o PPC aborde a práxis, quando se vivencia a formação, não se observa a efetivação da epistemologia da práxis.

As disciplinas que cursei apresentam aspectos que se direcionam a racionalidade prática, pois se desenvolvem de forma padrão, sendo desenvolvidas, a partir de uma ementa, com textos e temáticas que serão trabalhados ao longo da disciplina, na maioria das vezes os assuntos são divididos entre a turma, e cada grupo se responsabiliza para apresentar um texto ou temática.

Portanto, o processo formativo não se direciona a uma reflexão teórica e prática de modo profundo, de forma que faça os discentes conhecerem e apropriarem das temáticas para que no futuro consigam desenvolvê-las.

O que se aproxima de certo modo da racionalidade prática, pois o que se espera é forma como o discente vai trabalhar o texto de forma prática, como vai conduzir de forma prática certa reflexão com toda a turma. Sendo assim, ao fazer uma ligação ao pensamento de Schön existe a demanda de “defender a necessidade de se pensar na formação e na própria atividade profissional dando enfoque à prática exercida, concebendo que o aprendizado e, por conseguinte, o conhecimento são oriundos da prática” (Costa, 2017, p.3). Portanto, por essa ótica, é possível visualizar a aproximação do processo formativo de professores de pedagogia da UnB com racionalidade prática.

Dessa forma, observamos que o Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia da UnB, traz a racionalidade prática e a epistemologia da práxis, porém, não aprofunda nenhuma concepção, ou seja, não trata dos conceitos, e nem da forma como se efetiva a formação de professores pautada em uma perspectiva epistemológica. O PPC vai elencando trechos que traz uma relação teoria e prática, mas não discute esse processo, sendo assim, não afirma de forma explícita uma epistemologia na formação de professores, portanto, em termos da ficha podemos concluir que a epistemologia, não está claramente explicitada, mas pode ser identificada. Entendendo que o PPC aborda tanto a racionalidade prática quanto a epistemologia da práxis, ou seja, há identificação de duas perspectivas epistemológicas no PPC, porém, não tem como defender uma como base epistemológica que orienta o curso de licenciatura de pedagogia da UnB, pois o PPC não aprofunda essa discussão.

Em termos comparativos entre o PPC de pedagogia da UFG e o PPC de pedagogia da UnB, a fim de observar semelhanças ou diferenças do curso de pedagogia das duas universidades, observa-se que ambos os Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia, tratam as perspectivas epistemológicas de forma superficial, não aprofundando uma discussão, o que

revela uma fragilidade em termos epistemológicos. Pois, a epistemologia é uma base que pode orientar o professor na sua futura atuação profissional, e quando esse quesito é tratado de modo superficial na formação, conseqüentemente, na futura atuação do professor, ele não terá clareza sob sua base formativa. É importante até questionar o porquê que uma perspectiva epistemológica fundante da formação de professores é retratada de forma tão abstrata dentro dos Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da UFG e da UnB, o que ocasiona de certo modo, uma dificuldade interpretativa dos próprios Projetos Pedagógicos do Curso.

Ao adentrar as perspectivas epistemológicas, observa-se que a UFG, conclui que a racionalidade técnica foi superada, pois faz uma crítica a essa racionalidade, enquanto no PPC da UnB a racionalidade técnica não é mencionada. Em relação a racionalidade prática, infere-se que o curso de pedagogia da UFG se baseia nessa perspectiva epistemológica como forma de orientar o processo de formação de professores, posto que o PPC da UFG aborda com precisão a racionalidade prática e também a defende como locus da formação de professores. Paralelamente a isso, no PPC da UnB é abordado muito a relação teoria e prática, porém, nada que vai ao encontro de uma defesa de base epistemológica, entretanto, quando se olha para o modo como as disciplinas são desenvolvidas durante o curso, sob a ótica da vivência discente, a qual, o PPC que orienta tal formação, é possível visualizar a racionalidade prática como forma de orientar a formação de professores.

Em termos da epistemologia práxis, a UFG não aborda terminologia em nenhum momento no PPC, entretanto, elenca a articulação e até mesmo a unidade entre teoria e prática, o que nos leva a uma possível interpretação da epistemologia da práxis, porém, não vai além disso, não adentrando a discussão da práxis. Sincronicamente a isso, o PPC da UnB traz o termo da práxis, compreendendo o currículo como espaço da práxis formativa, também ligando a uma articulação entre teoria e prática, mas não abordando a concepção de unidade entre teoria e prática, desse modo, não é propositivo, não aprofunda uma concepção em relação a práxis.

Ambos os PPCs percebem a epistemologia da práxis, mas não se baseia nesta perspectiva como fundante do processo de formação de professores, logo é possível visualizar as fragilidades existentes no âmbito da constituição das perspectivas epistemológicas nos Projetos Pedagógicos do Curso, tais fragilidades, não permitem afirmar que a epistemologia da práxis esteja orientando a formação de professores, entretanto há o reconhecimento da práxis nos PPC, assim como, uma intencionalidade ao ser abordada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, conclui-se com base nas análises realizadas sob os Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás e da Universidade de Brasília que as perspectivas epistemológicas ainda são tratadas de forma frágil nos PPCs, não discutindo acerca da fundamentação dessas epistemologias para o campo de formação de professores. Além de não refletir sobre a importância da formação de professores ter como base uma perspectiva epistemológica, o que fragiliza os próprios estudos acerca da epistemologia e também da formação de professores.

Logo, ao olhar para a pergunta que rege essa pesquisa, inferimos que as perspectivas epistemológicas expressas nos PPCs que vem orientando a formação de professores do curso de pedagogia é a racionalidade prática, pois em ambos os PPCs, essa racionalidade aparece, mas somente no PPC da UFG é tratada com ênfase e afirmação para a efetivação do processo formativo, entretanto no PPC da UnB, a trechos que podem se remeter a racionalidade prática.

Considerando os objetivos a serem trabalhados no desenvolvimento da pesquisa, conseguimos identificar se existem paralelos, relações entre si, semelhanças ou diferenças nas perspectivas epistemológicas da formação de professores presentes nos Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Goiás, como já foi dito no tópico anterior, além disso, também foi possível discorrer sobre as perspectivas epistemológicas da formação de professores identificadas nos PPCs de pedagogia da UnB e da UFG que é tão fundamental para a formação.

Portanto, a partir das análises entendemos que a epistemologia da práxis, deve ser a perspectiva que oriente a formação de professores, pois

A epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática. (Curado Silva, 2017, p.125)

Dessa maneira, a identificamos como elemento primordial para se pensar uma educação que reflete acerca do contexto histórico-social, que considera a dialética e que promove uma educação capaz de transformar e emancipar, a partir da unidade entre teoria e prática no saber e no fazer.

Percebemos que a epistemologia da práxis aparece nos PPCs, ou seja, é reconhecida como uma perspectiva epistemológica na formação de professores, o que, de certo modo, possui

uma intencionalidade de reconhecer uma possível formação de professores que caminhe em direção a uma formação pautada na práxis, apesar dos PPCs revelarem aspectos direcionados a racionalidade prática. Esse reconhecimento da epistemologia da práxis nos Projetos Pedagógicos do Curso, de certa maneira, pode se configurar como um pequeno avanço na formação de professores.

REFERÊNCIAS

- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BRASÍLIA. Universidade de Brasília. Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia. Brasília. 2018.
- CONAES. **Resolução nº 01 de 17 de junho de 2010**. Normatiza o nucleo docente estruturante e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 dez. 2023.
- COSTA, R. F. **modelos de racionalidade na formação de professores: levantamento de pesquisas na bddd (2010-2015)**. In: reunião 38ª Reunião anual – Anped. Maranhão, São Luis, 2017.
- CURADO SILVA, K. A. C. P. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Frederico Westphalen, RS. Rev. Ciências Humanas. v. 18 p.121-135, 2017.
- CURADO SILVA, K. A. C. P. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva critica-emancipadora**. Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.
- DEROSSI, C. C.; FERREIRA, K. L. E. **Modelos formativos da docência: considerações acerca das racionalidades técnica, prática e crítico-reflexiva na formação de professores**. Cadernos da Pedagogia, v.15, n. 33, p. 165-174, setembro-dezembro/2021.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- FONSÊCA, F.N. **Razão e formação docente: uma análise das racionalidades subjacentes às políticas de formação de professores pós-LDB**. 2008. 175f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- FORTUNATO, I.; MENA, J. **Sobre a epistemologia da formação de professores**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 1881- 1895, dez., 2018.

SANCHÉZ GAMBOA, S. **Produção do conhecimento e formação de professores: debatendo as perspectivas epistemológicas.** Resumo.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENES, C. I.; OLIVEIRA, O. B. **A fundamentação epistemológica e a formação inicial docente – reflexões sobre a pesquisa em ensino de ciências.** VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/listaresumos.htm>. Acesso em: 24/10/2023.

GOIÁS. Universidade Federal de Goiás. Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia. Goiás. 2015.

GOMES, T. P. **Racionalidades e epistemologias da prática: reflexões teóricas e metodológicas na/para compreensão das práticas da docência.** Educação, Santa Maria, v. 48, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 28/9/2023.

GOMES, T. P., & GUEDES, N. C. (2023). **Racionalidades e epistemologias da prática: reflexões teóricas e metodológicas na/para compreensão das práticas da docência.** *Educação*, 48(1), e55/1–29.

JUNIOR, L. P. S.; MACEDO, J. M. **O paradigma da racionalidade técnica na formação do professor de educação física.** In: iv colóquio internacional educação, cidadania e exclusão: didática e avaliação. Rio de Janeiro, UEJ, 2015.

LOPES, A. S. Análise comparativa de duas técnicas de pesquisa: **Análise documental e entrevista.** Revista de relações exteriores, 2022.

MACHADO, N.J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. **Epistemologia da prática e da práxis: características das pesquisas sobre formação docente para Educação Profissional.** Educação, Santa Maria, v. 47. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 15/9/2023.

NETTO, R. S.; AZEVEDO, M. A. R. **Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades.** B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, maio/ago. 2018.

OLIVEIRA, D. J.; QUEIROZ, V. R. S. **Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis.** Poíesis Pedagógica, Catalão -GO, v. 20, e-74070, 2022.

RODRIGUES, T. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. **As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação.** 1. ed. Rio de Janeiro: Revista prisma. v. 2. p. 154-174, 2021.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Produção do conhecimento e formação de professores: debatendo as perspectivas epistemológicas.** Resumo.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Teoria e prática: diversas abordagens epistemológicas.** In: Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física, Maceió-AL, Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Teoria e da prática: uma relação dinâmica e contraditória.**

Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física. Maceió, Alagoas-Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010.

SANTOS, L. L. **As significações curriculares e sua relação com o trabalho do professor**

de geografia, 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas, São Paulo, 2001.

SERRÃO, M. I. B. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São

Paulo: Cortez, 2008.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F.A.T. **A Epistemologia na Formação de Professores de**

Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente. Ed. Esp., Marília, Rev. Bras. v. 23, n.2, p.201-214, Abr.-Jun., 2017.