



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO FRENTE ÀS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

LAUANDA DE JESUS DA SILVA

Brasília - DF
2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LAUANDA DE JESUS DA SILVA

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO FRENTE ÀS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas.

Brasília - DF
2022

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

dS586Lf de Jesus da Silva, Lauanda
A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO FRENTE ÀS NOVAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS / Lauanda de Jesus da Silva;
orientador OTILIA DANTAS. -- Brasília, 2022.
48 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2022.

1. Educação. 2. DCNs. 3. Curso de Pedagogia. 4. PPC. 5.
Formação docente. I. DANTAS, OTILIA, orient. II. Título.

LAUANDA DE JESUS DA SILVA

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO FRENTE ÀS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas – UnB/FE/MTC

Prof. Dr. André von Borries Lopes – UnB/FT/ENM

Mestranda Pauliane Duarte de Almeida – UnB/FE/PPGE

Profa. Lourdes Christina dos Santos Macêdo – SEEDF

Brasília-DF, setembro de 2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, porque sem ele eu não teria concluído essa etapa, agradeço o ingresso na Universidade de Brasília e por ter me concedido todas essas oportunidades até aqui.

Sou grata aos meus pais, ao meu esposo e aos meus familiares por sempre acreditarem e me apoiarem nos estudos e me motivarem a nunca desistir.

Agradeço à Professora Doutora Otília Dantas pela orientação, pela paciência, pelo carinho e pelos conselhos dados nessa etapa tão importante da minha formação.

Agradeço aos Professores que me inspiraram e me motivaram a acreditar no meu potencial durante a minha vida escolar e a escolher essa profissão da qual tenho muito orgulho de ser, pedagoga.

Agradeço a todos que, de alguma forma, participaram e contribuíram nessa fase tão importante que, ao final deste processo, reconheço que será o início de muitas outras conquistas.

RESUMO

O estudo teve como finalidade analisar o impacto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais na formação inicial do estudante de Pedagogia da Universidade de Brasília. Neste contexto, se estabeleceu uma análise entre a Resolução CNE nº, 2, de 1º de julho de 2015 e as Resoluções CNE/CP nº, 1 e 2, de 2019, tendo como referência o Projeto Político Pedagógico do Curso – PPPC de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB. A análise sobre a formação do pedagogo permitiu dialogar com documentos oficiais como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), ou seja, um alinhamento da formação de professores à BNC. No referencial teórico foram abordados autores que discorrem sobre a formação docente, como Otilia Dantas, Maurice Tardif, Selma Pimenta, Laryssa Lima e Andréa Silva, os quais apresentam importantes reflexões sobre o processo de desenvolvimento profissional docente envolvendo os movimentos de formação inicial, continuada e a valorização da carreira do docente pedagogo. Os resultados e conclusões apontam para o caráter emancipatório do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia e os avanços no que tange a formação inicial do pedagogo professor.

Palavras-chave: Educação. DCNs. Curso de Pedagogia. PPPC. Formação docente.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the impact of the new national curriculum guidelines on the initial education of Pedagogy students at the University of Brasília. In this context, an analysis was established between the CNE resolution nº, 2, of July 1st, 2015 and the CNE/CP resolutions nº, 1 and 2, of 2019, having as reference the Pedagogical Political Project of the Pedagogy Course of the Faculty of Education at the University of Brasília - UnB. The analysis of the pedagogue's training allowed a dialogue with official documents such as the Common National Base for the Initial Training of Basic Education Teachers (BNC-Training) and the Common National Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers (BNC-Continued Training), that is, an alignment of teacher training to the BNC. In the theoretical framework, authors who discuss teacher training, such as Otilia Dantas, Maurice Tardif, Selma Pimenta, Laryssa Lima and Andréa Silva, were approached, who present important reflections on the process of teacher professional development involving the movements of initial, continuing and the valorization of the pedagogue teacher's career. The results and conclusions point to the emancipatory character of the Pedagogical Project of the Pedagogy course and the advances regarding the initial formation of the teacher pedagogue.

Keywords: Education. DCNs. Pedagogy Course. PPPC Teacher training.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1. MINHA PRIMEIRA ESCOLA, JARDIM DO ÉDEN.....	14
FIGURA 2. MINHA PRIMEIRA PROFESSORA DO PRÉ-ESCOLAR.....	14
FIGURA 3. PAREDES DAS ÁREAS DE CASA TRANSFORMADOS EM QUADRO DE GIZ.	15
FIGURA 4. PORTAS DE CASA TRANSFORMADAS EM QUADRO DE GIZ.	15
FIGURA 5. ESCOLA ELIZIA DA CONCEIÇÃO SANTOS.	16
FIGURA 6. COLABORAÇÃO EM ALGUNS PROJETOS DA ESCOLA.	16
FIGURA 7. MEU TRABALHO NA CASA DE BRINCADEIRAS “BRINCAR DE RODA”.....	19
FIGURA 8. OUTRAS EXPERIÊNCIAS NO PROJETO LEIA.	20
FIGURA 9. TURMA DE INTRODUÇÃO A CLASSE HOSPITALAR.	20
FIGURA 10. APRESENTAÇÃO DO JOGO CASTELO DA MATEMÁTICA.....	21
FIGURA 11. ARTICULAÇÃO ENTRE PRINCÍPIOS E GESTÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA.	38
FIGURA 12. LINHA DE TEMPO SOBRE A ORIGEM DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB.	38
FIGURA 13. AS 3 DIMENSÕES FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA.	39
QUADRO 1. DISTRIBUIÇÃO DE HORAS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA.	33
QUADRO 2. DISTRIBUIÇÃO DE HORAS PARA A SEGUNDA LICENCIATURA.	33
QUADRO 3. DISTRIBUIÇÃO DE HORAS PARA GRADUADOS NÃO-LICENCIADOS.	33
QUADRO 4. CARGA HORÁRIAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA.	35
QUADRO 5. CARGA HORÁRIA PARA SEGUNDA LICENCIATURA.....	35
QUADRO 6. CARGA HORÁRIA REFERENTE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	36

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
1. INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I - MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	12
2. FELICIDADES, MARAVILHAS E DIFICULDADES DA MINHA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO	
13	
2.1. <i>Um pouco sobre a minha vida Escolar.....</i>	14
2.2. <i>Graduação e experiências profissionais.....</i>	18
3. A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO FRENTE ÀS NOVAS DIRETRIZES	
CURRICULARES NACIONAIS:	24
3.1. <i>Referencial teórico.....</i>	24
4. METODOLOGIA	27
4.1. <i>Objetivos e relevância da pesquisa.....</i>	27
4.2. <i>Estado do Conhecimento.....</i>	28
5. ENTRE O LEGAL E O REAL.....	31
5.1. <i>Breve histórico das DCNs para formação de Professores.....</i>	31
5.2. <i>Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.....</i>	37
5.3. <i>Histórico e estrutura do Curso de Pedagogia.....</i>	38
5.4. <i>O Curso de Pedagogia e as DCNs de 2019.....</i>	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	46

1. INTRODUÇÃO

O debate acerca da formação docente se constitui a partir de uma base de conhecimentos e saberes profissionais necessários ao exercício da profissão. Nessa perspectiva o professor se reconhece profissional considerando a sua atividade de ensino não apenas fundamentada na natureza técnica, mas também em conhecimentos e saberes especializados. Desse modo, o professor e a sua formação têm se apresentado como espaço de inquietações nas pesquisas em educação, bem como das políticas que versam sobre o tema.

Para discorrer, cientificamente, sobre o tema, nos munimos da comunicação científica – a monografia – como um recurso de divulgação científica de pesquisa, bem como um requisito para conclusão do curso que ora concluímos. Segundo Laville & Dionne (1999, p. 248) trata-se de uma “[...] contribuição original para o avanço do saber”.

Em outras palavras, o Trabalho Final de Conclusão de Curso (TFC), também denominado Relatório de pesquisa, deve possuir objetividade e transparência dando a conhecer:

[...] todos os fatores que levou em conta, que discutiu, que objetivou para si mesmo, quando da concepção e realização da pesquisa; [...] desejamo-los transparentes, para poder julgar a pesquisa e o valor das conclusões. Objetivação e transparência, eis os dois princípios associados de um relatório de pesquisa” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 238)

O **relatório de pesquisa** ou TFC é, enfim, essencialmente uma demonstração do raciocínio do pesquisador cuja regra é a eficácia. Em síntese, esta ferramenta possui um estilo mais direto que o estilo literário, com frases curtas e vocabulário preciso. Neste recurso, os adjetivos e advérbios são evitados e as partes devem estar bem conectadas entre si distribuídas entre Introdução e conclusão para bem sublinhar a lógica de pensamento e o encadeamento das ideias, nos lembram Laville e Dionne (1999). Logo, monografia é considerada a forma mais elaborada do relatório de pesquisa. Em outras palavras, um estudo profundo de determinadas funções.

Dito isto, nos atemos ao **problema de pesquisa**, uma parte capital do relatório de pesquisa para ser acompanhado verbal ou por escrito. Este item, o problema, deve ser considerado, desde o início do relatório de pesquisa, de modo a atrair a atenção do leitor, nos lembram Laville e Dionne (1999).

Assim, para culminar a introdução, entendemos que o presente estudo pretendeu como **objetivo geral** analisar as questões concernentes à formação de professores à luz da perspectiva da formação docente para emancipação, tendo como *lócus* o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, regulamentado pela Resolução CNE/CP n.º 02 de 1 de julho de 2015 que instituiu as DCNs para a formação inicial em nível superior e formação continuada.

Desse modo, o Núcleo Docente Estruturante – NDE –, do curso de Pedagogia em tela, adaptou a proposta de reformulação do curso para atender à resolução supracitada. Assim, a versão final do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia que ora nos referimos foi aprovada na 599ª Reunião do Conselho da Faculdade de Educação em 07/12/2017. Neste sentido, entendemos que analisar o PPC de Pedagogia da Universidade de Brasília leva-nos a refletir sobre as inferências desse formato do currículo no curso.

A análise proposta sobre a formação do pedagogo nos permitiu dialogar com documentos oficiais como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), ou seja, um alinhamento da formação de professores à BNC. Para o referencial teórico foram abordados autores que discorrem sobre a formação docente, como Otilia Dantas, Maurice Tardif, Selma Pimenta, Laryssa Lima e Andréa Silva, que trazem importantes reflexões sobre o processo de desenvolvimento profissional docente envolvendo os movimentos da formação inicial, a continuada e a valorização da carreira.

A pesquisa teve como desenho metodológico a abordagem qualitativa, com a intenção de investigar os fenômenos como se apresentam no seu contexto, considerando o espaço que ocupa. Segundo Creswell (2010) a pesquisa qualitativa é interpretativa e possibilita explorar e entender o significado atribuído a um problema social, permitindo a construção a partir das particularidades para os temas gerais, com foco na importância da interpretação da complexidade da situação, além de uma análise superficial.

Também foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental, tais como análises das legislações como a Resolução CNE n.º 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a Resolução CNE/CP n.º 2, de

20 de dezembro de 2019 que define as novas 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) e a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 que 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).

Buscamos compreender as implicações no perfil do pedagogo frente aos impactos das novas legislações do curso de Pedagogia, bem como as alterações do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UnB em relação às DCNs, e quais as possíveis consequências para o processo de formação inicial dos pedagogos.

Enfim, este TFC está organizado em 2 partes e 6 capítulos. A primeira parte foi dedicada ao Memorial de formação, um recurso comum nos Trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia, destinado a apresentar o autor da obra e sua história de vida apresentando momentos marcantes da autora em que se depara com seu objeto de estudo da pesquisa que antecedeu a produção final deste trabalho.

A segunda parte refere-se ao relatório da pesquisa desenvolvida para a consolidação deste trabalho. Na realidade, esta pesquisa foi iniciada por ocasião do ProIC/UnB em que participei como orientanda da professora Otília Dantas. Este estudo iniciou em 2021, culminando com a apresentação do resultado da pesquisa por ocasião da Semana Universitária da UnB¹. Esta parte está organizada em 3 capítulos: o capítulo 3 refere-se à apresentação da pesquisa com seus objetivos geral e específicos, bem como a fundamentação teórica do estudo. O capítulo 4 aborda a metodologia aplicada para o desenvolvimento da pesquisa. O 5 destina-se as análises da pesquisa. E, finalmente, as considerações finais cuja síntese integradora faz sentido apresentando a visão totalizadora do estudo.

Deste modo, te convido a seguir comigo nessa empreitada conhecendo toda trajetória que delineou o referido estudo.

¹ Esta apresentação pode ser visualizada no link a seguir: <https://youtu.be/WCXT713AcjI>

PARTE I - MEMORIAL DE FORMAÇÃO

2. FELICIDADES, MARAVILHAS E DIFICULDADES DA MINHA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

Escrevo esse Memorial com o intuito de mostrar momentos significativos da minha história, considerando que as palavras não são apenas uma representação da realidade, mas uma forma de construir uma realidade humana, ou de humanizar a realidade (PASSEGGI, 2011, p. 148). Por isso, este memorial é constituído pelas felicidades, maravilhas e dificuldades da minha trajetória e formação. Permito-me abordar também sobre as pessoas que passaram por ela, seres humanos extraordinários que deram grandes contribuições e inspiraram mudanças que ficaram marcadas em meu coração. Segundo Passeggi (2011, p. 147) ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se.

De acordo com Prado e Soligo (2007, p. 5), a memória parece ser constituída, por duas condições ou momentos distintos, a primeira seria a conservação de conhecimentos passados que não estão mais à vista, uma memória retentiva, e a segunda é a possibilidade de evocar, quando necessário, o conhecimento passado e torná-lo atual ou presente, que seria a recordação. São chamadas de memória-conservação e memória-recordação. Neste sentido Prado e Soligo (2007, p. 5) explicam que:

Por **memória-conservação** podemos compreender a possibilidade de preservar todas as coisas que queremos 'guardar' e que de algum modo, porque guardadas na memória, retidas em algum lugar de nossa mente, de nossa alma, podemos recuperar. É como se armazenássemos nossos conhecimentos, ideias e impressões em um determinado receptáculo a que pudéssemos recorrer quando necessário.

Já a **memória-recordação** é a possibilidade de acionar 'os guardados' da memória-conservação, que acabam por se atualizar, por evocação, no ato de recordar. Assim, recordar pode ser compreendido como vitalizar, oxigenar, reavivar as memórias guardadas. É a 'arte' de pôr em movimento as ideias, impressões e conhecimentos disponíveis. E esse movimento é o que torna possível ao homem expor suas memórias, narrar suas histórias. Nós nos recordamos pela construção de narrativas que trazem à luz eventos passados, atualizados no presente e lançados às memórias futuras.

Por isso, utilizando a memória-recordação irei narrar a minha história de vida neste memorial reavivando memórias e as lançando para o futuro. O memorial de formação é um gênero que vem sendo gestado, em virtude do lugar, assumido cada vez mais pelos educadores, de protagonistas em relação à sua própria atuação e ao seu processo de formação, valorizando o registro escrito das experiências e reflexões (PRADO, SOLIGO, 2007, p. 5).

2.1. Um pouco sobre a minha vida Escolar

Meu nome é Lauanda de Jesus da Silva, nasci no dia 6 de junho de 1998, na cidade do Gama, iniciei minha vida escolar com quatro anos. Estudava em uma escola particular, chamada jardim do Éden (Figura 1).

Figura 1. Minha primeira escola, Jardim do Éden.



Fonte: compilado da autora

Recordo-me da minha primeira professora do pré-escolar que se chamava Neuza (Figura 2). Lembro-me do acolhimento, da competência, e da profissional extraordinária que ela era. A delicadeza e o carinho com que ela conduzia o processo de ensino e aprendizagem foram primordiais para que eu também desejasse ser professora.

Figura 2. Minha primeira professora do pré-escolar.

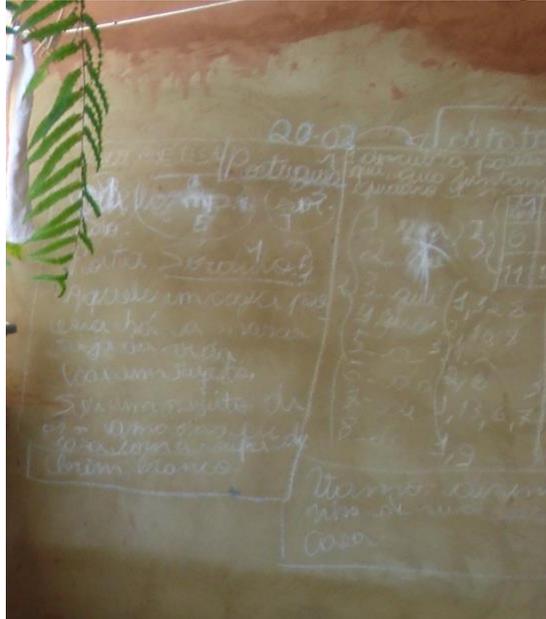


Fonte: compilado da autora

Um das minhas brincadeiras preferidas na infância era brincar de dar aulas, tudo o que aprendia na escola eu repetia em casa, ensinando meus primos, minhas bonecas e minha irmã mais nova. Eu sempre trazia giz e material didático que as

professoras descartavam na escola. Eu adorava quando elas me davam materiais como papel A4, apagadores velhos dentre outros materiais.

Figura 3. Paredes das áreas de casa transformados em quadro de giz.



Fonte: Compilado da autora

Qualquer cômodo da casa tornava-se sala de aula, as paredes das áreas (Figura 3) e as portas da casa (Figura 4) eram quadros onde eu soltava a imaginação e ensinava as matérias que tinha visto anteriormente nas aulas, me lembro de uma porta que tinha na casa dos meus pais que tinha uma divisão, de um lado dela eu sempre escrevia um texto e do outro lado eu escrevia uma atividade para fixar os conteúdos.

Figura 4. Portas de casa transformadas em quadro de giz.



Fonte: compilado da autora

No ano seguinte, meus pais mudaram de bairro e eu não pude continuar na escola. Como a mudança ocorreu no meio do ano letivo, minha mãe não conseguiu

me matricular, daí tive que repetir o primeiro ano, mas desta vez em uma escola pública chamada Elízia da Conceição dos Santos (Figura 5), estudando até o quinto ano nesta escola.

Figura 5. Escola Elizia da Conceição Santos.



Fonte: compilado da autora

Em seguida, estudei no Colégio Carlos Drummond de Andrade, onde fiz os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sempre gostei muito da escola a ponto de ficar triste com as férias, e no Ensino Médio ficava no turno contrário ajudando, voluntariamente, aos professores com planejamento de alguns projetos na escola (Figura 6).

Figura 6. Colaboração em alguns projetos da Escola.



Fonte: compilado da autora

Fazia amizade com todos os funcionários da escola, porteiros, pessoas da limpeza e da cozinha, professores e alunos de outras salas, também gostava muito de ajudar na preparação de materiais para as aulas e daqueles projetos supracitados (Figura 6). Eu era uma aluna que gostava muito de estar com os professores e observar como preparavam suas aulas. Eu tinha verdadeira admiração pela profissão desde muito cedo, sendo aquela aluna que ficava esperando na porta da sala dos professores para ajudá-los a levar a caixinha de som e escrevia no quadro (com a mão direita no quadro e com a esquerda no caderno). Não entendia o porquê disso, mas era uma coisa bem interessante para os meus colegas na época, depois de um tempo descobri que eu era ambidestra.

Quando estava no segundo ano do Ensino Médio alguns alunos da UnB foram até minha escola divulgar um projeto de extensão chamado **Formancipa**, fiquei curiosa com isto, mas como não conhecia a Universidade e nem a possibilidade de estudar nela, pois não sabia sobre as cotas sociais² para estudante de escola pública, o que até então parecia ser uma realidade distante para mim. Fui até o local onde funcionava o projeto que era perto de onde eu morava, mas pensando que seria um tipo de reforço escolar para os alunos que estavam com dificuldades em algumas matérias.

No primeiro dia eles me receberam e explicaram como funcionava a UnB e qual o objetivo do projeto que acontecia todos os sábados pela manhã. Daí em diante não parei mais de frequentar o projeto. Eles fizeram um teste vocacional e alguns testes para montar uma grade de estudos, e assim eles me acompanharam durante o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio. As aulas eram muito interessantes e eu tinha acesso à biblioteca que era uma das minhas partes preferidas. No projeto tive a oportunidade de conhecer, pela primeira vez, a UnB, especialmente o restaurante universitário e o Minhocão, quando passei a pensar na possibilidade de estudar em uma Universidade pública, mesmo sem acreditar que seria possível.

Uma pessoa muito importante nesse período, um professor de matemática chamado André, foi muito mais que um professor para mim, além de um ótimo

² Este ano (2022), a Lei Federal n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como Lei de Cotas, completa dez anos. Um marco legal que dispõe sobre a reserva de vagas em cursos superiores de instituições federais de ensino para minorias historicamente excluídas. A Universidade de Brasília (UnB) fez história em 2004 ao se consolidar como a primeira universidade federal do país a adotar a reserva de vagas para negros. A medida visava reconhecer demandas sociais e mitigar desigualdades históricas (Secom, UnB, 2022).

profissional é um ser humano incrível, pois me fazia acreditar ser possível ingressar no ensino superior, pois aconselhava-me e acompanhava-me nos estudos. Ele foi um dos motivos pelos quais eu me interessei pela Educação e, no futuro, eu também seja capaz de impactar vidas assim como ele, o que também diz muito sobre o tema deste trabalho que é a formação de professores, e o porquê escolhi discorrer sobre a importância deste processo.

2.2. Graduação e experiências profissionais

Quando conclui o Ensino Médio não consegui ingressar na universidade no ano seguinte. Tentei fazer a prova do Enem duas vezes, passei um ano estudando sozinha pois não tinha condições de pagar um cursinho, mas, na terceira vez, já esperando estudar mais no ano seguinte, fiz inscrições para o Prouni e Sisu e fiquei na expectativa. Finalmente consegui: i) uma bolsa integral no curso de Psicologia numa faculdade particular e; ii) uma vaga no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília. Sem qualquer dúvida, decidi entrar no que eu mais desejava, a UnB. Lembrome da felicidade dos meus pais que sempre sonharam junto comigo. Foi maravilhoso compartilhar aquela conquista com eles, mesmo depois de todo o esforço e vendo o resultado na tela do computador não acreditava no que estava acontecendo. Ver algo que batalhei e desejei por tanto tempo acontecendo era inexplicável. Chorei muito, mas era um choro de felicidade.

As coisas não ficaram mais fáceis depois disso, mas eu tinha um objetivo e sabia o quanto seria gratificante quando eu conseguisse completar essa etapa, tive que conciliar os meus estudos com o trabalho na maior parte do meu curso, e sempre morei longe do campus de onde eu estudava. A UnB me ajudou com a assistência estudantil, mesmo sendo burocrático foi uma ajuda que contribuiu para a minha permanência no curso. Saía muito cedo de casa e voltava tarde todos os dias. Primeiro, tive que conciliar o curso com um emprego em um supermercado, pois eu trabalhava até às cinco horas da tarde e depois ia para a faculdade. Trabalhava também no fim de semana e fazia muitas leituras e trabalhos de madrugada e nos ônibus, mas não aguentei esse ritmo por muito tempo e acabei deixando o trabalho. Depois dessa experiência consegui um estágio numa casa de brincadeiras chamada brincar de roda onde trabalhei por um bom tempo e foi uma experiência maravilhosa (Figura 7), mas que não deixou de ser cansativo quando tinha que conciliar com o curso.

Figura 7. Meu trabalho na casa de brincadeiras “Brincar de Roda”.



Fonte: compilado da autora

Na graduação pude compreender que o **Formancipa**, projeto que eu participava no Ensino Médio, era um projeto de extensão e que eu também podia participar dele. Fiquei muito empolgada e procurei o orientador do projeto que era o professor Erlando. Ao conversar com ele e falar do meu interesse em participar, logo me disse que essa extensão ocorria em outro local, mas lá onde eu tinha aula no Ensino Médio estava acontecendo o projeto **Leia** (Leitura e ação) que era um projeto da Pedagogia.

Apaixonei-me pelo projeto e quis muito participar do **Leia**, foi realmente gratificante voltar ao local onde eu tinha aulas e que foi uma experiência que mudou todas as minhas perspectivas quanto ao meu futuro e voltar ministrando aulas para as crianças que moravam na mesma comunidade em que eu morava, que tinham as mesmas vivências era maravilhoso. Assim, eu consegui me conectar com as crianças de uma maneira surreal e o projeto significou muito para mim, tanto na minha vida pessoal como na profissional (Figura 8). É interessante salientar que tenho dois irmãos, o mais novo se chama Nicolas e frequentava o Leia como aluno, e a minha irmã do meio se chama Lidsen e frequentava o Formancipa mesmo o projeto tendo mudado de bairro, no ano seguinte ela conseguiu uma bolsa do Prouni.

Figura 8. Outras experiências no Projeto Leia.



Fonte: compilado da autora

No primeiro ano da minha graduação (2017), conheci a professora Otília Dantas, minha orientadora neste trabalho, na disciplina de projeto 1. Foi uma experiência maravilhosa e necessária tendo em vista que tinha muitas dúvidas por ingressar recentemente na Universidade. Fui muito bem acolhida por ela. Neste primeiro ano cursei dez disciplinas e fiz uma, no verão. No segundo ano (2018), cursei 12 disciplinas incluindo o projeto **Leia** como projeto 3.1, e a matéria de Introdução à classe hospitalar com a professora Amaralina (Figura 9).

Figura 9. Turma de Introdução a Classe Hospitalar.



Fonte: compilado da autora

Criei um jogo muito interessante chamado **Castelo da Matemática** em parceria com uma amiga de graduação Viviane Lima (Figura 10) e deixamos como contribuição para o hospital que fomos visitar. Guardo essa disciplina no coração por ter contribuído enormemente para a minha vida profissional e pessoal.

Figura 10. Apresentação do jogo Castelo da Matemática.



Fonte: compilado da autora

No terceiro ano do curso (2019) ainda cursei doze disciplinas, fui monitora na disciplina de Didática Fundamental, participei do Projeto Leia novamente e o Estágio Obrigatório na Escola Vivendo e aprendendo com o professor Fernando Bomfim, um professor extraordinário que marcou a minha graduação. Cursei duas disciplinas com ele e participei do projeto de extensão **Autonomia**. O meu desejo é que todos os estudantes do curso de Pedagogia da UnB possam, em algum momento, participar desse projeto tão incrível. O **Leia**, o **Autonomia** e a **Vivendo e Aprendendo**, foram experiências de educação inovadora que geraram muitos aprendizados que me fizeram crescer como graduanda de uma maneira imensurável.

No quarto ano (2020), comecei a diminuir o ritmo e fiz oito disciplinas, mas continuei no projeto de extensão **Autonomia**. O quinto ano (2021) foi complicado porque tivemos a pandemia e as aulas à distância, tive muita dificuldade para me adaptar. Cursei uma disciplina optativa e a segunda fase do estágio obrigatório numa escola pública do Gama/DF. Também iniciei uma pesquisa no ProIC - Ações Afirmativas³ sob a orientação da professora Otília Dantas. A pesquisa foi finalizada em 2022 que culminou neste trabalho final de curso. Afirmando que os dois últimos anos

³ As ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas desenvolvidas por governos ou iniciativas privadas. Seu intuito é reverter desigualdades raciais na sociedade para proteger determinados grupos e minorias excluídos que tiveram direitos negados ou renegados (Secom, UnB, 2022).

da minha graduação foram os mais difíceis, mas finalizo a minha graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília com muito orgulho e muita gratidão pela minha trajetória.

Lembrando desses momentos da minha história, recordei-me de um trecho do livro *O Pequeno Príncipe*: “*Aqueles que passam por nós não vão sós, deixam um pouco de si, levam um pouco de nós*”, (Antoine de Saint-Exupéry). Foi o primeiro livro que li na minha infância. Esse trecho representa o que eu sinto diante dessas recordações.

Enfim, ingressar na Universidade de Brasília foi a maior conquista da minha vida, a UnB me presenteou com muitos amigos e professores que me apoiaram nesse processo e o deixaram mais leve, e uma dessas pessoas foi a professora Otília, minha orientadora, a qual é sem dúvida uma referência na profissão que desejo seguir e que marcou minha graduação com seus conselhos, orientações e ensinamentos.

PARTE II – MONOGRAFIA

3. A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO FRENTE ÀS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS:

Este capítulo visa apresentar a base teórica da formação do professor pedagogo, em um primeiro momento, e em um segundo, o estado de conhecimento acerca do objeto de estudo, especialmente do que foi produzido nos Trabalhos de Conclusão do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

3.1. Referencial teórico

A formação docente é o objeto de estudo deste trabalho. Assim, compreendemos a importância da formação docente que considere o profissional e sua ação estruturada no sentido possibilitar uma prática crítica e reflexiva como destaca Franco (2015) citada por Moraes, Lima e Magalhães (2017, p. 568):

[...] se quisermos ter bons professores, teremos de formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber porque tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso a compreensão e leitura da práxis.

E o curso de Pedagogia (Licenciatura) é um bom exemplo disto. A formação inicial do pedagogo professor tende a levar os cursistas a entenderem a realidade a partir da leitura compreensiva da práxis, sendo ela ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2013, p. 52).

De acordo com Dantas (2007, p. 43) a formação inicial:

[...] permite, durante o processo formativo, anteceder o desenvolvimento profissional, porque estuda, simula e observa quadros da realidade educacional. Sendo assim, tende a contribuir para a construção do ser professor, cuja consolidação ocorre conforme a história de vida de cada sujeito e suas relações sociais provenientes do contexto em que está inserido. A formação inicial se propõe construir no sujeito que se forma (o professor), um conjunto de conhecimentos, saberes e competências próprias para a profissão. Esta formação possibilitará reelaborar, constantemente, sua profissão, embora no decorrer do tempo, entrelaçada à prática docente e a outros estudos, vá se transformando em formação contínua.

Dantas (2007, p. 42) também explica que a formação continuada são todas as ações e estratégias de desenvolvimento, individuais e/ou coletivas, as quais visam ao desenvolvimento profissional dos professores, e que nessa fase, o professor já traz consigo uma larga experiência docente. Discorrendo sobre as formações inicial e contínua é possível compreender que ambas estão interligadas, e que além de uma formação inicial voltada para a práxis com a articulação da unidade teoria e prática, é

necessário também que esse profissional esteja sempre se atualizando, pois, o papel docente não é estático. Segundo Pimenta (1999, p. 30) é necessário pensar a formação do professor como:

Um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

O primeiro nível do caminho do docente é a formação inicial, por isso, é tão importante que essa formação seja pensada de forma integral, não somente focada em currículos e conteúdos, trazendo uma atuação baseada nas competências, esquecendo-se do papel transformador e crítico deste profissional, Pimenta (1999, p. 29) explica que:

Deslocando o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva centrada no terreno profissional, Nóvoa (1992) evoca o percurso histórico da formação da profissão docente para pensar a formação de professores. Opondo-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores, compreendidos como funcionários (ora da Igreja, ora do Estado), mero aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares, aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo (relativamente autônomo).

É possível observar que a reflexão deve estar presente na ação docente, que não é apenas uma formação para uma prática padronizada, pautada na pedagogia das competências, que os professores não são meros aplicadores e técnicos no seu trabalho. É importante lembrar que existem saberes e conhecimentos necessários à docência, e segundo Silva (2007, p. 15):

[...] a formação do professor assume um papel importante no contexto educativo, tendo em vista que a aquisição desses saberes é uma tarefa complexa e possui diversos caminhos que partem desde a construção individual do saber de cada professor ao longo da sua história de vida até as experiências nos cursos de formação inicial e ou continuada, bem como na formação continuada em serviço.

É um consenso entre os autores que a formação do professor, nos diversos níveis, é um fator primordial para uma boa atuação docente, pois o cotidiano escolar exige do professor habilidades para lidar com conflitos, dificuldades e frustrações de diversas naturezas.

Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, eles trazem à tona no exercício do trabalho conhecimentos e manifestações do saber-fazer

e do saber-ser muito diversificados e de muitas fontes que são de naturezas diferentes (TARDIF, 2002, p. 61).

Entretanto, para entender a realidade o sujeito tem que ter clareza de sua identidade docente que, segundo Lima (2020), vem sofrendo mudanças ao longo do tempo por se constituir instável, contraditória, fragmentada, inconsciente e inacabada. Neste sentido, Pimenta (1999, p. 18) explica que:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor.

É necessário salientar que para entender a identidade docente é importante saber que ela é constituída pela formação inicial e a formação continuada, e que na profissão do pedagogo há adaptações e transformações que ocorrem de acordo com o passar do tempo para que o docente corresponda as demandas da nossa sociedade e dos espaços educativos.

4. METODOLOGIA

A pesquisa teve como caminho trilhado a abordagem qualitativa, com a intenção de investigar os fenômenos como se apresentam no seu contexto, considerando o espaço em que ocupa. Segundo Creswell (2010) a pesquisa qualitativa é interpretativa e possibilita explorar e entender o significado atribuído a um problema social, permitindo a construção a partir das particularidades para os temas gerais, com foco na importância da interpretação da complexidade da situação, além de uma análise superficial.

Neste contexto, foi analisado o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. A escolha ocorreu pelo curso ser parte do caminho acadêmico da pesquisadora e por considerarmos necessária à sua análise em meio ao surgimento das novas legislações que afetam a formação inicial em Pedagogia.

Como instrumento de análise, utilizou-se a pesquisa documental, para compreender as informações relativas às legislações, diretrizes e proceder com uma análise. Na concepção de Pádua (1997, p.62) a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos, e tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever e comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

Acerca de pesquisas com base documental, Laville e Dione (1999, p.168) diz que se pode concluir que a coleta das informações se resume em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes.

No que se refere à análise dos dados, utilizou-se uma análise crítica, com o intuito de compreender as contradições existentes nas Diretrizes do Curso de Pedagogia, trazendo um olhar sobre o perfil do pedagogo frente às novas legislações que abarcam a formação inicial na atualidade e os impactos nas práticas após formação.

4.1. Objetivos e relevância da pesquisa

A presente pesquisa pretende como **objetivo geral** analisar o impacto das novas diretrizes curriculares nacionais na formação inicial do estudante de pedagogia da Universidade de Brasília.

Os **objetivos específicos** visam:

- Analisar o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia; e o PPC de Pedagogia da UnB, apontando as semelhanças e diferenças;
- Compreender as implicações no perfil do pedagogo frente aos impactos das novas legislações do curso de Pedagogia.
- Apresentar um cenário para formação do Pedagogo a partir das DCNs de Pedagogia.

Considera-se o presente estudo relevante, pois oportuniza uma reflexão, contribuindo para esse debate atual e emergente das novas diretrizes curriculares nacionais e as suas implicações para a formação inicial dos profissionais de pedagogia e a formação continuada da Universidade de Brasília, fomentando investigações futuras sobre o tema. A seguir apresentaremos o estado do conhecimento das produções realizadas na UnB quanto ao tema em tela.

4.2. Estado do Conhecimento

O Estado do Conhecimento é utilizado nos trabalhos acadêmicos quando se quer demonstrar e analisar as publicações referentes ao objeto de estudo, no intuito de avançar e dar relevância ao estudo em tela. Neste sentido, Silva, et al (2020, p. 2)

O Estado da Arte e o Estado do Conhecimento são denominações de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto, possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento.

Por isso, o Estado do Conhecimento é primordial ao iniciar um estudo, pois trata-se do mapeamento da produção acadêmica de um determinado contexto, caracterizando-se como descritivo por reunir um volume significativo de pesquisas, destacando aspectos e identificando as lacunas existentes.

Foi utilizado para a construção do Estado do conhecimento o Repositório Institucional da UnB, sendo um conjunto de serviços oferecidos pela Biblioteca Central para a gestão e disseminação da produção científica. O recorte temporal deste estado do conhecimento compreende o período de 2012 a 2022.

A primeira palavra-chave pesquisada foi **educação** que resultou em 5.473 trabalhos. Considerando o volume de trabalhos houve a necessidade de inserir filtros de assuntos para limitarmos os resultados. Assim, inserimos o filtro com o assunto **formação inicial** com um resultado de 8 trabalhos nesta área, sendo eles 6 dissertações, 1 artigo e 1 tese, publicados entre 2017 e 2020. Foi necessário ainda incluir os filtros **dissertação** e **tese** para nos ater somente a essas fontes, resultando em 7 trabalhos.

O primeiro trabalho é uma dissertação de mestrado em educação da autora Nathália Falcão Mendes orientada pela doutora Lívia Freitas Fonseca Borges em 2020, a abordagem da pesquisa é qualitativa e é um estudo de caso que aborda sobre a formação continuada dos professores da Educação Profissional da rede pública do Distrito Federal.

O segundo, trata-se da dissertação de mestrado em educação da autora Letícia Marinho Eglem de Oliveira orientada pela doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva em 2017, por meio de uma abordagem quanti-qualitativa com levantamento bibliográfico e entrevistas. Este trabalho aborda sobre a construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil.

O terceiro refere-se à dissertação de Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências da autora Laura Firmino Sampaio orientada pelo doutor Gerson de Souza Mól em 2017 utilizando a metodologia qualitativa. O trabalho aborda sobre uma proposta de ação na licenciatura em Química que, segundo a autora, visa construir um texto de apoio para professores/as de Química em formação ou graduados. Um material que possibilite o desenvolvimento de estratégias de ensino que considere todos os alunos nas suas particularidades.

O quarto trabalho é a dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da autora Priscila Maia Braz Silveira sob a orientação da doutora Elaine Rabelo Neiva em 2016. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, utilizando a análise de conteúdo. O trabalho aborda sobre a utilização do cinema no ensino de ciências sob a perspectiva CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) e os desafios e dificuldades na formação inicial de professores.

O quinto trabalho é a dissertação de Mestrado em Educação da autora Nathália Barros Ramos sob a orientação da doutora Shirleide Pereira da Silva Cruz em 2019. A pesquisa aborda os sentidos e significados atribuídos à extensão universitária pelo professor, e tem como base epistemológica o materialismo histórico dialético,

levantamento bibliográfico com a realização do estado do conhecimento, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Adiante, o sexto trabalho, refere-se a tese de Doutorado em Educação em Ciências da autora Rosalina Maria de Lima Leite do Nascimento, sob a orientação do doutor Gerson de Souza Mól. O trabalho consiste em investigar o contexto da inclusão nas escolas de Anápolis e a partir daí, elaborar e ofertar uma disciplina que possa contribuir para a formação inicial de professores de Matemática e Ciências na perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência. Trata-se de um estudo qualitativo com a utilização da Pesquisa-ação, Análise Documental e Análise Textual Discursiva.

E por fim, o sétimo trabalho, consiste na dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da autora Marcella Nascimento Fernandes sob a orientação da doutora Vanessa Borges de Almeida em 2019. É uma pesquisa-ação que busca compreender como um componente curricular sobre avaliação da aprendizagem pode contribuir para o letramento em avaliação dos futuros professores de línguas estrangeiras em formação inicial.

Mesmo reduzindo a quantidade de trabalhos utilizando os filtros, ainda não havia produções que abordassem o nosso tema de forma relevante, evidenciando a necessidade de detalhar e direcionar ainda mais o filtro de assuntos. Assim, inserimos o filtro **formação continuada**, que resultou em duas dissertações que já tinham sido abordadas anteriormente. Adicionamos também **DCNs** como um filtro de assuntos e não houve resultados.

Após a pesquisa e leitura das produções encontradas foi possível identificar uma insuficiência de trabalhos que dissertam sobre o tema abordado, e os trabalhos encontrados não contemplam satisfatoriamente o objeto de estudo desta pesquisa, identifica-se a necessidade de fomentar mais pesquisas que abordem as DCNs e os seus impactos na formação do pedagogo na Universidade de Brasília, a escassez de trabalhos sobre o tema abordado emprega ineditismo à pesquisa deste trabalho de conclusão de curso.

5. ENTRE O LEGAL E O REAL

Neste capítulo abordamos sobre os resultados da pesquisa realizada por ocasião de minha participação no Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília – ProIC-UnB durante os anos de 2021/2022. Neste período fui orientada pela professora Dra. Otília Dantas e o trabalho desenvolvido neste momento resultou em parte do que constitui esta monografia.

Assim, em um primeiro momento apresentamos um breve histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e o histórico do curso de Pedagogia da UnB. O segundo subtópico procedemos as análises referentes a dos documentos supracitados entrelaçando-os de modo a buscar avanços e retrocessos acerca da formação do pedagogo.

5.1. Breve histórico das DCNs para formação de Professores

A década de 1990 representou um importante marco na educação brasileira, pois foi a década de grandes reformas educacionais, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, em 1996 (LDB/96) que resultou em um conjunto de mudanças as quais colocaram no ponto central das reformas questões relacionadas aos currículos escolares, incluindo nesse rol os da formação de professores.

Na LDB/96 ficou estabelecido que seriam normatizadas Resoluções e Diretrizes para se pensar a formação de professores com a finalidade de romper com a ideia de currículos mínimos⁴ que eram utilizados na década de 1970 e com a proposta de se pensar os currículos não apenas da formação de professores, mas de forma geral. Nessa ampla disputa sobre currículo da formação de professores, somente em 2002 houve a aprovação da primeira resolução pós LDB/96.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Nacionais, tornou-se reguladora dos procedimentos relacionados à reforma e à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na

⁴ Ao assumir a ideia de formação do “professor polivalente”, o MEC apresentou, na década de 1970, um conjunto de indicações e pareceres, a chamada “Proposta Valnir Chagas”, visando à criação das licenciaturas de primeiro grau de curta duração, conhecidas como “licenciaturas curtas”. É importante ressaltar que o chamado currículo mínimo, por meio do qual se determinava até mesmo os nomes de disciplinas obrigatórias e suas respectivas cargas horárias, foi o mecanismo utilizado na época para padronizar não apenas os currículos dos cursos de formação de professores (as licenciaturas), mas de todos os demais cursos de graduação do país (SANTOS, PEREIRA, 2016).

Educação Básica. O mesmo pode-se dizer da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, referente à carga horária para integralização destes cursos e do Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001, que apresentou a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica.

Percebe-se que essa Resolução de 2002 foi organizada em dois documentos: um tratava da carga horária e o outro trazia direcionamentos para se pensar o currículo, sendo esse direcionamento voltado para os eixos das. Essa resolução trouxe, também, um marco inovador para a formação de professores: o estabelecimento da necessidade de ingresso único para os cursos de licenciatura.

Na época dessa homologação encerrávamos no Brasil o Governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que já se vislumbrava a formação docente por competências e currículos padronizados. A educação neste governo, de acordo com Borges e Dantas (2019, p. 12), “[...] sobressai-se como um dos setores que deve ser submetido à ampla reforma tendo como horizonte o atendimento às novas demandas do mercado”.

Acerca deste assunto, é válido dizer, ainda que tendo em vista haver muitas críticas sobre a resolução de 2002 esse foi um marco importante visto que, até então, os cursos de formação de professores eram apêndices do bacharelado cujos alunos ingressavam, por exemplo, em um curso de história e no último ano da graduação decidiam entre o bacharelado e a licenciatura, visto que a formação para licenciatura acabava acontecendo apenas no final do curso.

Em 2015 a Resolução CNE/CP n.º 2 é aprovada em 1º de julho de 2015, construída com uma forte participação das entidades educacionais, universidades e grupos de pesquisa. Vale salientar que o relator da formação de professores foi um pesquisador do campo da educação, das políticas públicas e da formação de professores, o professor Luiz Dourado⁵. Tal Resolução foi considerada uma das mais orgânicas para se pensar a formação de professores. Convém explicitar o termo **orgânica** referente a uma formação que toma em consideração tanto a inicial quanto a continuada, assim como a valorização profissional, ou seja, valorizou a docência em sua totalidade. Vejamos o conceito pelo Artigo 2º, parágrafo primeiro desta Resolução:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da

⁵ Pós-doutor em Educação e referência nacional na área, o especialista foi o relator da resolução número dois do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP2/2015) que define as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica.

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 n.º 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, p.3).

A Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015, instituiu as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial em nível superior nos cursos de licenciatura e para a formação continuada, estipulando o prazo de dois anos a partir da data de sua publicação para a sua implementação. Conforme as DCNs (2015), os cursos teriam, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos. Distribuídas de acordo com o quadro 1.

Quadro 1. Distribuição de horas para os cursos de Licenciatura.

Horas	Prática como componente curricular
400 horas	Dedicadas ao estágio supervisionado.
2.200 horas	Dedicadas às atividades formativas estruturadas.
200 horas	Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas.

Fonte: Resolução CNE/CP nº 02, de 2015.

Com relação à formação em segunda licenciatura teríamos uma carga horária variável entre 800 a 1.200 horas, a depender da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura, demonstrada no quadro 2.

Quadro 2. Distribuição de horas para a segunda Licenciatura.

Horas	Quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem
Mínimo de 1200	Quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem.
300	Estágio curricular supervisionado.

Fonte: Resolução CNE/CP nº 02, de 2015.

Quanto aos graduados não licenciados, o curso tem uma carga horária mínima variável de 1.000 a 1.400 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo (Quadro 3):

Quadro 3. Distribuição de horas para graduados não-licenciados.

Curso que pertence à mesma área do curso de origem.	Curso que pertence a uma área diferente da do curso de origem.
Carga horária mínima de 1.000 horas.	Carga horária mínima de 1.400 horas.
500 horas dedicadas às atividades formativas.	900 horas dedicadas às atividades formativas.
Carga horária de 300 horas do estágio curricular supervisionado.	Carga horária de 300 horas do estágio curricular supervisionado.
200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.	200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

Fonte: Resolução CNE/CP nº 02, de 2015.

Em 2016, com menos de um ano da aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, ocorreu no Brasil o golpe para retirar a então presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República, o afastamento de toda equipe do Ministério da Educação e a mudança no grupo do Conselho Nacional de Educação - CNE. Essa mudança acarretou um retrocesso, com o retorno ao pensamento tradicional, enfatizando as habilidades e competências e o anúncio que a Resolução nº 2/2015 teria que ser revista para se adequar à nova **modelagem** da BNCC⁶, elaborada por esse novo grupo.

Houve vários debates para que a Resolução de 2015 não fosse revogada, no entanto, sem sucesso. O resultado foi a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. As DCNs (2019) foram fortemente criticadas por instituições acadêmicas, pela comunidade universitária e pelos docentes devido à falta de discussão do seu conteúdo (PORTELINHA, 2021).

Não deu tempo de as universidades avaliarem e colherem os frutos das DCNs (2015), porque ela foi homologada em 2015 e as universidades tiveram 2 anos para implementar, no caso da UnB a implementação ocorreu em 2017 junto ao PPPC. Já em 2020 entrou em vigor as outras DCNs, ou seja, não houve tempo para sabermos na prática a avaliação das DCNs de 2015.

Sendo assim, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, substituiu a resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015 e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), que deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. É importante salientar que as DCNs de 2019 entraram em vigor em 2020, e teriam 2 anos para as Universidades implementarem, mas foi prorrogada por mais um ano, que finaliza ano que vem (2023).

A organização curricular das DCNs de 2019 é constituída por grupos:

Grupo 1 – (primeiro ano - Base Comum) compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes:

⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

conhecimento, prática e engajamento profissional. Dimensões como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Grupo 2 – ocorre a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

Grupo 3 – que compreende a prática pedagógica: o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

No que se refere a carga horária dos cursos, todos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação⁷ (Quadro 4).

Quadro 4. Carga horárias dos cursos de Licenciatura.

Grupos	Carga horária
1	800 horas para a base comum.
2	1.600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas.
3	800 horas de prática pedagógica dividida em: <ul style="list-style-type: none"> • 400 horas para o estágio supervisionado. • 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos 1 e 2, distribuídas ao longo do curso.

Fonte: Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.

Para estudantes já licenciados, na formação em segunda licenciatura (Quadro 5):

Quadro 5. Carga horária para segunda licenciatura.

Grupos	Carga horária
1	560 horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos.
2	360 horas se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.
3	200 horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos grupos 1 e 2.

Fonte: Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.

⁷ A BCN-formação é uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e foi criada para se adequar aos moldes devido a aprovação da BNCC.

A formação pedagógica para graduados deve ser realizada com carga horária básica de 760 horas, com a forma e a seguinte distribuição (Quadro 6):

Quadro 6. Carga horária referente a formação pedagógica.

Grupos	Carga horária
1	360 horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação.
2	400 horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

Fonte: Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.

Quanto à formação para atividades pedagógicas e de gestão, como atuar em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado, ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia (RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, p.11).

De acordo com Portelinha (2021), as propostas das novas DCNs (2019) demonstram romper radicalmente com as conquistas adquiridas ao longo da história na formação de professores, assim como a valorização profissional docente expressa outrora nas resoluções. Segundo Portelinha (2021, p. 225), com as DCNs (2019) instituindo a BNC-Formação:

retoma-se a concepção nuclear de competência e habilidades vinculadas às aprendizagens essenciais dos estudantes da Educação Básica, retirando da formação dos profissionais da educação conhecimentos necessários à compreensão da formação humana integral, da relação entre educação e sociedade, da formação política, como também de uma concepção de pedagogia entendida como ciência, cujo objeto é o estudo do fenômeno educativo na historicidade e totalidade.

Rompendo com os avanços das DCNs de 2015, recém-implantada, fragiliza-se também o princípio da gestão democrática, pela discussão reduzida e verticalizada, assim como o desmonte dos cursos de Pedagogia (PORTELINHA, 2021).

5.2. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília

A reformulação curricular que fundamenta o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília foi resultado de um amplo processo de discussão e consulta aos diferentes segmentos da Faculdade de Educação.

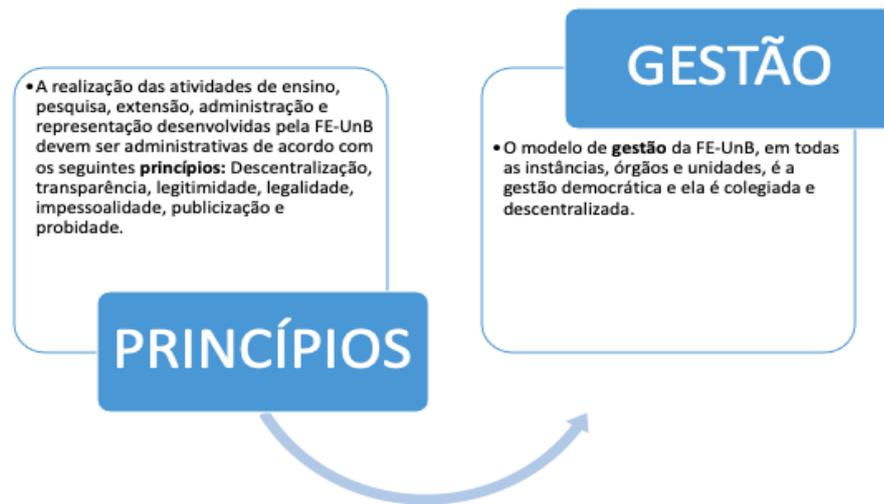
Com a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 02, de 1 de julho de 2015, o conselho da Faculdade de Educação, para atender o que demandava a Resolução, ao longo dos anos 2015 a 2017 em suas reuniões que também abrangiam a participação da comunidade acadêmica, deliberou sobre várias proposições referentes à matriz curricular e na 599ª Reunião do dia 07/12/2017, aprovou a versão final do Projeto Político Pedagógico do Curso. O documento reflete o esforço da comunidade acadêmica da FE para cumprir o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e o estabelecido no Estatuto e no Regimento Geral da Universidade de Brasília (PPPC, 2018, p.8).

Considerando a formação inicial e continuada comprometidas com uma atuação ética e responsável, o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FE da UnB objetiva:

[...] a inserção dos formados para atuar de forma ética e socialmente responsável nesses espaços, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e para a consolidação de uma sociedade democrática. Com essa perspectiva, o curso está estruturado de maneira a propiciar a concepção de um programa de formação que estabelece os componentes básicos da formação inicial e continuada, articulando o ensino com a pesquisa e a extensão através da nucleação das atividades em torno de eixos integradores (PPPC, 2018, p. 21).

Quanto à estrutura do currículo do curso de pedagogia, a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 prevê, em seu artigo 6º, três núcleos de conteúdos curriculares: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos, e estudos integradores para enriquecimento curricular. Estes deverão articular-se ao longo da formação, favorecendo o diálogo entre os componentes curriculares, por meio do princípio da interdisciplinaridade e da gestão através do trabalho pedagógico de professores e estudantes (Figura 11).

Figura 11. Articulação entre princípios e gestão no curso de Pedagogia.



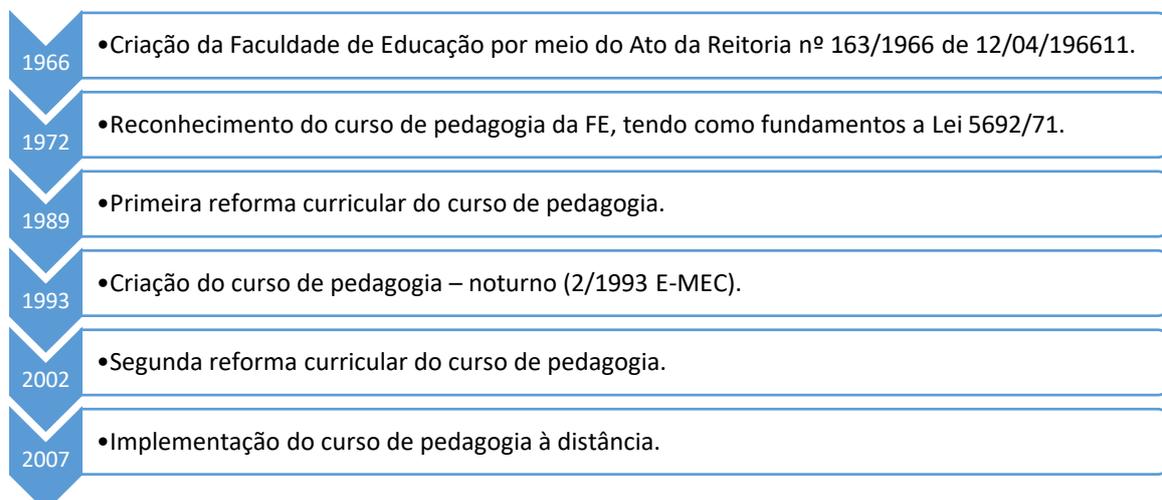
Fonte: Da autora.

Como se vê, esta articulação é bem própria da Resolução nº 1 de 2006 que oportunizava a formação de pedagogos professores mais atentos a gestão numa perspectiva mais global e pedagógica.

5.3. Histórico e estrutura do Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia da Universidade de Brasília se destaca na cena nacional devido a influência que sofreu de educadores expoentes na luta pelo direito a educação pública de qualidade e para todos. A Figura 12 apresenta a linha de tempo que marca a Faculdade de Educação e do curso de Pedagogia da UnB.

Figura 12. Linha de tempo sobre a origem da Faculdade de Educação e do Curso de Pedagogia da UnB.



Fonte: Núcleo Docente Estruturante da FE-UnB, 2015.

O curso de pedagogia da UnB é composto de nove semestres letivos (limite mínimo de permanência de 8 semestres e máximo de 14 semestres), com 222 créditos e carga horária de 3.300 horas, incluindo as disciplinas obrigatórias e optativas (recomendadas ou módulo livre), as práticas como componente curricular, os estágios supervisionados e as atividades complementares (Figura 13).

Figura 13. As 3 dimensões formativas do curso de Pedagogia.



Fonte: Núcleo Docente Estruturante da FE-UnB, 2015.

Também constitui o currículo os componentes curriculares obrigatórios e optativos (disciplinas), os estágios, atividades de extensão e pesquisa, bem como atividades complementares.

Segundo Moraes; Lima e Magalhães, (2017, p. 564) “a pedagogia, enquanto ciência que busca compreender o fenômeno educativo, auxilia o professor a desenvolver uma prática pedagógica crítica e reflexiva, bem como contribui para a construção/reconstrução dessa mesma prática em uma perspectiva de práxis”. E o curso de pedagogia da UnB é um curso que visa propiciar um posicionamento crítico frente às concepções de educação, escolarização, docência, entre outros (PPPC, 2018, p. 42).

Neste sentido, o curso de pedagogia da UnB alinhado às DCNs de 2015 é comprometido com a formação inicial e continuada, com a valorização profissional,

considerando a formação docente sem restrição de atuação em espaços educativos, pensando a docência em sua integralidade.

As DCNs de 2019 foram instituídas em dezembro para substituir outras já existentes, as de 2015, definindo a BNC para a formação inicial de professores. Já o PPC de Pedagogia da UnB é resultado da proposta de reformulação do curso, tendo como base a resolução de 2015, sendo aprovado em dezembro de 2017.

As formações inicial e continuada são abordadas e valorizadas nas DCNs de 2015, mas é possível observar que há uma defasagem desses pontos nas DCNs de 2019, que não abordam satisfatoriamente a formação do profissional da educação e sua valorização.

O PPC do curso de pedagogia estruturado nas DCNs de 2015, compreende a importância da formação inicial dos docentes e sua formação continuada. De acordo com Dantas (2019, p.191), “os sujeitos possuem em sua essência a necessidade constante de aprender; por este motivo, estão ininterruptamente apreendendo novos conhecimentos capazes de transformar o modo de pensar e atuar no meio em que vivem, sendo a formação continuada importante para os docentes”.

É possível verificar semelhanças de princípios nas DCNs de 2015 e 2019, elas consideram a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado. O PPPC considera que a formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental é essencial, sem restringir, com esta opção, a formação para atuação em outros espaços educativos. Ambas DCNs falam sobre a valorização da profissão docente, articulação de ensino, pesquisa e extensão, igualdade de oportunidade, de acesso, e liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento.

Elas também versam sobre a relação teoria e prática, mas segundo Portelinha (2021), embora as DCNs de 2019 apresentem uma relação entre teoria e prática como princípio orientador da formação docente, tal relação circunscreve-se aos processos restritos de sala de aula, no qual a prática é tomada como um saber fazer de natureza técnico-instrumental e a teoria relegada ao segundo plano. Já nas DCNs (2015) considera-se a necessidade de articular a relação entre teoria e prática, entendendo que tanto a prática como a teoria sobre essa prática não estão isoladas em si mesmas, toda prática, por fazer parte do contexto da ação histórica da humanidade, tem um sentido social e histórico, porque procura ser construtora uma nova realidade (PORTELINHA, 2021).

Verificam-se também temas semelhantes entre as competências nas DCNs, podemos observar uma formação docente comprometida com a construção de uma sociedade democrática, abordando também a saúde emocional como capacidade de reconhecer emoções com autocrítica para lidar com elas, esse mesmo tema é apresentado no PPC como sensibilidade afetiva.

Outra competência abordada nas DCNs é o acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, onde aparecem também no PPPC, como luta pela justiça social, entendendo a importância e a legitimidade dos direitos das minorias, da diversidade, da multiculturalidade e da inclusão social. Outros temas semelhantes também encontrados foram a educação para e na cidadania, e a competência de pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, buscando assim o desenvolvimento na pesquisa.

5.4. O Curso de Pedagogia e as DCNs de 2019

Nas DCNs de 2019 existem três dimensões das competências profissionais docentes organizadoras do currículo e dos conteúdos no primeiro ano: conhecimento, prática e engajamento profissional, sendo divididos em grupo 1 que seria uma base, grupo 2 que são estudos mais específicos e o grupo 3, que diz respeito à prática pedagógica.

A estrutura do currículo do curso de Pedagogia da FE/UnB está estruturada em três núcleos: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos, e estudos integradores para enriquecimento curricular. Mas no currículo do curso não há essa divisão em grupos, como nas DCNs 2019, a matriz curricular é estruturada em três dimensões formativas: 1- educação, sujeitos, história, sociedade e cultura, 2- organização do trabalho pedagógico no Brasil e 3- profissionalização do pedagogo: gestão e sistematização do conhecimento.

Em ambas as DCNs os cursos estão organizados com carga horária total mínima de 3.200 horas, mas o curso de Pedagogia da FE/UnB tem a carga horária de 3.300 horas. Ambos os documentos determinam 400 horas para estágio e 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo. Nas DCNs de 2015 às atividades formativas estruturadas são de 2.200 horas. Já nas DCNs de 2019 estão divididas entre conteúdo base de 800 horas no primeiro ano do

curso, e 1600 horas, do 2º ao 4º ano, considerando os conteúdos específicos da BNCC.

Nas DCNs de 2015 existe uma carga horária de 200 horas para aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras. Nas DCNs de 2019 essa carga horária está incorporada aos conteúdos base e específicos. É possível observar uma diminuição na carga horária entre as DCNs no que tange os graduados não licenciados, que para terem essa formação pedagógica nas DCNs de 2015 precisava de 1.000 a 1.400 horas, e nas novas DCNs de 2019 precisa apenas de 760 horas. Considerando os dados abordados anteriormente, é possível observar que as DCNs de 2019 tem um impacto negativo na valorização da docência com essa diminuição de horas para graduados não licenciados.

O texto das DCNs 2019 aborda a multidisciplinaridade no que tange à formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, anos iniciais e do Ensino Fundamental. Já o PPC do curso de Pedagogia da FE/UnB não aborda a multidisciplinaridade, mas tem o exercício da profissão do docente fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade. Ela aparece no PPC como um dos princípios das atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração e representação desenvolvidas pela e na FE (Faculdade de Educação), onde a produção, a sistematização e a socialização dos conhecimentos da área da educação serão empreendidas com vistas a promover a interdisciplinaridade entre as subáreas da educação, o campo educacional e outras áreas do conhecimento.

Analisando os documentos é possível observar que em relação à educação infantil as DCNs de 2015 e o PPC do curso de pedagogia da FE/UnB apresentam certa fragilidade quanto à educação infantil, não abordando suas especificidades. Já as DCNs de 2019 apresentam questões interessantes, as especificidades das escolas, as particularidades do processo de aprendizagem das crianças e os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas, que têm como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC.

É importante ressaltar que embora as DCNs de 2019 tenham pontos positivos como as especificidades da educação infantil citadas anteriormente, suscitaram implicações no perfil do pedagogo, pois trazem um preparo padronizado baseado na

pedagogia das competências, resultando numa possível fragmentação do seu processo de formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte serão apresentadas as conclusões do presente trabalho e as recomendações para a continuidade dos trabalhos nesta área de estudo.

Na monografia (TFC), as considerações finais devem destacar, sumariamente, o problema inicial, as intenções da pesquisa e trabalho realizado, além de reunir as principais constatações em uma ou mais conclusões significativas em relação ao problema e aos objetivos geral e específicos, nos adverte Laville & Dionne (1999). Enfim, nas Considerações finais o pesquisador apresenta todos os limites de sua pesquisa. Assim, neste estudo consideramos ter cumprido com estes requisitos.

Ao desvelar as DCNs para a formação de professores, verifica-se a necessidade de que estejam estruturada no sentido da práxis, considerando a articulação da unidade teoria e prática, vinculadas ao contexto educacional.

A BNC-Formação, presente nas Resoluções CNE/CP n. 1 e 2, de 2019, apresenta para a formação docente um modelo de padronização curricular e fragiliza os avanços até então obtidos com a Resolução CNE n. 2, de 1º de julho de 2015, impactando o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB, utilizado como referência neste trabalho, acarretando um alinhamento da formação de professores à BNCC.

Segundo Portelinha (2021), as DCNs de 2019 assumem uma proposta fragmentária do processo formativo-educativo docente, e é importante destacar que há um movimento articulado dos educadores comprometidos com a educação pública e com um projeto de formação humana, crítico e emancipatório, movimento que concebe o professor como intelectual, formado em instituições e cuja referência é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por assim considerá-lo, insiste-se nos princípios construídos historicamente e que constituem a Base Curricular Nacional incorporada pela Resolução de 2015.

É imprescindível pensar o processo formativo dos cursos de licenciaturas tendo como base a práxis, relacionando os aspectos teóricos e metodológicos voltados à ação docente. É fundamental destacar o processo de construção da identidade do professor como um mediador do processo educativo, pois é a partir da mediação que se dá o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, os cursos de licenciatura necessitam entender as Resoluções como instrumentos que possibilitem compreender o estudante em formação de modo a considerar a sua integralidade.

Sugere-se a continuidade dos estudos e produções científicas nesta área, pois após a pesquisa foi possível identificar uma insuficiência de trabalhos que dissertam sobre o tema abordado, agregando ineditismo ao presente trabalho. Por essa razão, é imprescindível acompanhar as DCNs de 2019 e o curso de Pedagogia da UnB, na formação inicial e continuada, para além do que está presente nos textos dos documentos e diretrizes para a organização e oferta do curso. É necessário compreender o que está por trás dessas implementações e fragmentações dos cursos para formação de professores, e para que isso aconteça é importante um acompanhamento minucioso analisando os desdobramentos das DCNs.

No decorrer da minha graduação em pedagogia na UnB, tive a oportunidade de vivenciar projetos com uma educação inovadora, e estar nesses espaços fez com que eu visualizasse uma educação voltada para a autonomia do educando. Ver o quanto são importantes os projetos de extensão durante a graduação para que outros jovens da periferia também possam ingressar no ensino superior público, tornou-se um objetivo profissional e pessoal. A graduação me inspirou a continuar na luta da garantia do ensino público de qualidade, direitos dos professores ao exercer sua profissão, na sua formação inicial integral, formação continuada e sua valorização profissional. Por isso, não pretendo parar por aqui, quero continuar na pós-graduação e atuando como professora, que hoje posso dizer com muito orgulho, é minha profissão!

Enfim, foi um privilégio inenarrável ter mergulhado com profundidade no currículo do curso onde fui formada, um curso de Pedagogia que se destaca na cena nacional devido à luta pelo direito a educação pública de qualidade e para todos, com uma organização curricular emancipatória, indo além do que reza tais resoluções abordadas neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**, aprovado em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **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).

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **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).

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

BRASÍLIA, Secretaria de Comunicação da Universidade de (Secom/UnB). **Precursoras da Lei de Cotas, universidades federais reforçam importância das ações afirmativas no ensino**. Disponível em: <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/5795-precursoras-da-lei-de-cotas-universidades-federais-reforcam-importancia-das-acoes-afirmativas-no-ensino>. Acesso em: 10 de out de 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 296 páginas, 2010.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto (Org.) **Profissão docente: formação, saberes e práticas**. 1.ed. Jundiaí/SP, 2019.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente** / Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas - Natal, 2007.144 f.

FERNANDES, Marcella Nascimento. **Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação**. 2019. 152 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologias de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Laryssa Bezerra. **A IDENTIDADE DOCENTE EXPRESSA EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA - UNB** / Laryssa Bezerra Lima; orientador Otília Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas. Brasília, 2020.

MENDES, Nathália Falcão. **A formação continuada dos professores da Educação Profissional da rede pública do Distrito Federal: um estudo de caso**. 2020. 128 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MORAES, Cloves Santos de.; LIMA, Cícera Janaína Rodrigues.; MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva. **A formação inicial dos professores, a pedagogia e a didática em uma perspectiva dialógica**. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.12, n.2, p. 563-574, maio/ago. 2017.

NASCIMENTO, Rosalina Maria de Lima Leite do. **Uma proposta de formação de professores de Matemática e de Ciências na UEG: Anápolis para a escola inclusiva**. 2020. 188 f., il. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem de. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil**. 2017. 278 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação Educação**, vol. 34, núm. 2, maio-agosto, 2011, pp. 147-156 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

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

PORTELINHA, Ângela. **As DCN/2019 para a formação de professores: Tensões e perspectivas para o curso de pedagogia**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Brasil.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação**. In: *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Alínea, 2007.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPPC, Brasília/DF: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 178 páginas, 2018.

RAMOS, Nathália Barros. **Sentidos e significados atribuídos à extensão universitária pelo professor iniciante**. 2019. 187 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SAMPAIO, Laura Firmino. **Educação inclusiva: uma proposta de ação na licenciatura em Química**. 2017. vii, 77 f., il. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão, PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.- dez., 2016.

SILVA, Andréa de Carvalho. **Formação continuada em serviço e prática pedagógica**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Brasília, Brasília, 2007.

SILVEIRA, Priscila Maia Braz. **A utilização do cinema no ensino de ciências sob a perspectiva CTS: desafios e dificuldades na formação inicial de professores**. 2016. 98 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, V. M. R. de, Nascimento da Silva, A. P. P., & de Souza, R. T. (2020). **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento**. *Educação*, 43 (3).