

A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM TEMPOS PANDÊMICOS: UM OLHAR A PARTIR DAS SIGNIFICAÇÕES DOS DISCENTES

TEACHER EDUCATION IN THE PEDAGOGY COURSE IN PANDEMIC TIMES: A LOOK FROM THE MEANINGS OF THE STUDENTS

Priscilla de Andrade Silva Ximenes ¹

Bruna Rodrigues Cardoso Martins ²

Resumo: Este artigo considera a formação do/a pedagogo/a, no contexto brasileiro, durante o enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais nas universidades. O estudo analisou a experiência dos licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal de Catalão(GO), que responderam ao questionário utilizado como instrumento. O objetivo foi analisar os principais impactos, desafios e perspectivas formativas dos estudantes nesse período de crise política, econômica e sanitária. A partir da análise de conteúdo dos dados, emergiram categorias que versaram sobre a dualidade de projetos formativos, aumento das desigualdades sociais e econômicas, falta de equidade nas relações de gênero e as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem em ambiente virtual. As análises dos impactos decorrentes da pandemia na formação dos licenciandos, permitiu extrair dados informativos e críticos que contribuíram para o registro histórico do curso, pela defesa do ensino presencial e das universidades públicas.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Formação de Professores. Pandemia.

Abstract: This article considers the education of the pedagogue, in the Brazilian context, when facing the challenges imposed by the Covid-19 pandemic and the suspension of face-to-face classes at universities. The study analyzed the experience of undergraduates in Pedagogy at the Federal University of Catalão (GO), who answered the questionnaire used as an instrument. The goal was to analyze the main impacts, challenges and educational perspectives of students in this period of political, economic and health crisis. From the content analysis of the data, categories emerged that dealt with the duality of training projects, increased social and economic inequalities, lack of equity in gender relations and the difficulties encountered in the teaching-learning process in a virtual environment. The analysis of the impacts arising from the pandemic on the education of undergraduates allowed the extraction of informative and critical data that contributed to the historical record of the course, the defense of face-to-face teaching and public universities.

Keywords: Education Undergraduate Course. Teacher Education. Pandemic.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é professora na Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/3479593001073380>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0683-6285>. E-mail: priscilla_andrade@ufg.br

2 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Catalão, Goiás, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1373003778126996> ; ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7981-6453> .E-mail:martins19.bruna@gmail.com

Introdução

Não é suficiente a democratização do processo de tomada de decisões, é preciso democratizar o conhecimento, isto é, buscar uma adequação pedagógico-didática à clientela majoritária que hoje frequenta a escola pública (LIBÂNEO, 1985 p. 12).

As palavras de José Carlos Libâneo, expressas na sua obra “Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos”, de 1985, incitam-nos à necessidade de elaborar uma análise crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem delineados por modelos educacionais hegemônicos que influenciam às instituições escolares no Brasil. Embora a obra tenha sido escrita há mais de três décadas, num contexto político em que emergia um debate nacional em defesa pelo curso de pedagogia e pelos cursos de licenciaturas, com base na crítica do modelo fragmentado da formação prevista na legislação vigente, o debate parece-nos emergente no cenário brasileiro atual.

A partir dos estudos de autores da área (Pimenta, 1999; Zeichner, 2013) compreendemos que há mais de quatro décadas a formação de professores vem sendo objeto de debates e de profundas reformulações no Brasil e no mundo. Dentre os principais dilemas do campo, destaca-se o fato de que os cursos de formação de professores têm desenvolvido currículos que se distanciam do projeto educativo de democratização do conhecimento e do processo de tomada de decisões. Além disso, a partir da influência de agências e organismos multinacionais reformadores, numa perspectiva mercadológica, as diretrizes oficiais para a formação docente tem se alinhado às novas exigências do mundo do trabalho sob a lógica do capital, precarizando e desvalorizando o trabalho docente.

Associados a esses “velhos dilemas” do contexto educativo, em 2020, professores e estudantes de diferentes etapas do ensino foram surpreendidos por uma pandemia da COVID-19 e tiveram que realizar sua formação em condições diferentes do que haviam planejado. Até o segundo semestre do ano de 2019, os cursos de Pedagogia, foram ofertados de forma regular, o que muda em 2020, diante do contexto pandêmico, em consonância com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), estados e municípios brasileiros determinaram por decretos medidas restritivas de aglomeração de pessoas, dentre essas medidas a suspensão de atividades presenciais em escolas e outras instituições de ensino.

Ademais, o “novo normal” da organização do trabalho pedagógico e os “velhos dilemas” da formação de professores compendiam-se à crise política vivenciada no Brasil desde o golpe de 2016, ocasião em que a política brasileira foi marcada pelo obscurantismo, pela negação da ciência, reformas educacionais, tal como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Novas diretrizes para a formação docente (BNC- Formação). Com a pandemia, esse cenário intensifica-se diante das crises ideológicas no âmbito do executivo federal, sobretudo, nos ministérios da educação, saúde e justiça.

Diante dos novos contornos educacionais e históricas mazelas na formação de pedagogos/as, o presente artigo objetiva analisar os principais impactos, desafios e perspectivas formativas dos estudantes nesse período de crise política, econômica e sanitária e, ainda, cotejar os contornos, limites e possibilidades dessa (re)organização do trabalho pedagógico na formação de futuros professores. Para tanto, realizamos uma pesquisa com os licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Catalão (GO), que responderam um questionário como instrumento metodológico.

Destarte, o texto apresenta-se em três partes principais: na primeira, apresentamos o movimento histórico, teórico e político da área de formação de professores em uma perspectiva crítica, no cômputo das atuais discussões sobre a formação do pedagogo e o Curso de Pedagogia.

Na segunda parte, apresentamos o contexto e as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa, delineando a especificidade do lócus e dos participantes. Enfim, apresentamos na terceira parte dados e análises construídos ao longo da pesquisa.

Nas considerações finais expomos algumas sínteses sobre a situação atual do curso de Pedagogia no Brasil na tentativa de apresentar resistência propositiva para a reestruturação necessária a partir da (re)organização política, didática e pedagógica devido a pandemia e ao

período de reestruturação no cenário político – na formação de pedagogos/as e no Ensino Superior brasileiro.

Aspectos históricos, teóricos e políticos da formação do Pedagogo e do curso de Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia, faz parte da constituição histórica da Educação e tem sua importância no desenvolvimento da humanidade, tendo em vista que a Pedagogia, enquanto instrumento e enquanto ciência, é uma atividade humana que intencional que influencia pessoas a partir de interesses sociais e, ao mesmo tempo, constitui-se como uma diretriz orientadora da ação educativa de homens e mulheres. Libâneo (2004), assim define Pedagogia:

Ao meu ver, a Pedagogia ocupa-se do fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicamente e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2004, p.29-30).

A perceber pela defesa do autor, a pedagogia tem o papel de orientar essas ações educativas, bem como fomentar finalidades sociopolíticas e intervenções metodológicas do ato educativo. Considerando pesquisa realizada com licenciandos do curso de Pedagogia de uma Universidade pública no sudeste goiano, entendemos que por aí é que deveríamos começar. Teríamos, pois, como ponto de partida, compreender o processo histórico de constituição do curso de pedagogia do Brasil, bem como os condicionantes políticos e sociais engendrados na formação de pedagogos. Ainda que a investigação em tela tenha o contexto pandêmico como recorte temporal, defendemos, à luz do materialismo histórico-dialético, a tentativa de captar o fenômeno na sua totalidade e concreticidade.

Compreendemos que o objeto dessa pesquisa está subsumido aos dilemas históricos, teóricos e políticos da constituição do curso de Pedagogia e da formação do Pedagogo no Brasil. Por isso, buscamos apresentar alguns dos aspectos históricos e políticos que sedimentam a construção do curso de pedagogia no Brasil e da formação do pedagogo nos dias atuais, tendo em vista seus limites, possibilidades e contradições.

No Brasil, a história do curso de pedagogia teve como motivação germinal a formação de professores engendrada à necessidade de alfabetizar a população por meio da ampliação de oferta da Educação Pública. De acordo com Cruz (2008), em 1939 temos o primeiro marco na história, o Decreto-lei nº. 1190/39, criando o curso de Pedagogia, na Universidade do Brasil, dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Entretanto, a formação para a docência nas séries iniciais, antigo primário, iniciou-se com em 1835 no Rio de Janeiro, com a chegada da Escola Normal no Período Regencial.

Nesse momento histórico, existia uma fragmentação na formação do pedagogo bacharel e licenciado, um currículo separado dentro do próprio curso de Pedagogia que formaria dois profissionais a partir da escolha do discente nas disciplinas que iria se matricular. Os Bacharéis em Pedagogia ocupariam os cargos técnicos em educação, enquanto os Licenciados trabalhariam nas Escolas Normais e na Secundárias. Salienta-se que a formação vislumbrada para o bacharelado em Pedagogia representou uma distorção da própria concepção da Faculdade Nacional de Filosofia, uma vez que sua função seria a de formar “um núcleo de pesquisas não profissionais, voltado especificamente para a formação cultural e específica, por meio dos estudos históricos, filosóficos e sociológicos, principalmente” (BRASIL, 1939, p. 36).

Enquanto isso, no caso da licenciatura, a problemática girava em torno do fato de que quando terminasse a sua graduação, o licenciado em pedagogia poderia lecionar nas Escolas Normais, instituições responsáveis pela formação de professores primários. Dessa forma, os cursos de Pedagogia passaram a ser objeto de disputa, para a formação do professor primário, e também

de crítica, devido à sua natureza e função que é extremamente ampla (CRUZ, 2008).

Nos anos de 1960 mudanças no currículo aconteceram, o que acabou por aumentar as suas problemáticas identitárias e ideológicas. Momento este em que se havia cogitado a extinção do curso devido a sua fragilidade, em não ter conteúdos próprios colocando em risco a sua existência, comprometendo o seu papel na Educação, com a tentativa de especificar mais a formação, o pedagogo passou a ser um especialista em educação e a formação de professores acontecia somente nas escolas normais.

As habilitações pedagógicas, que estavam presentes no curso de Pedagogia, mas não de forma declarada, ganharam novos matizes em 1968, com a Lei de Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, em que emergiram as especializações para o curso de Pedagogia: Orientação, Supervisão, Inspeção e Administração Escola e a formação de Professores do ensino normal continuou como parte do curso.

Somente no final dos anos 70 e início da década de 1980, com o movimento dos educadores pela redemocratização da educação, inicia-se um movimento em defesa dos cursos de pedagogia e de outras licenciaturas apontando para a necessidade de superar a fragmentação das habilitações no espaço escolar; assumindo a docência como eixo central da formação.

Apesar dos resultados (modestos) obtidos pelo movimento de educadores na década de 1980, no âmbito do Ministério da Educação, que ocasionou a reformulação dos cursos de formação de professores, esse é um campo marcado por lutas, interesses, conquistas e retrocessos. Ainda que seja importante destacar que algumas experiências nessa direção começaram a ser desenvolvidas e já apresentavam êxito nos anos 1990, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), pouco se alterou nos cursos de Pedagogia em relação à Resolução no 252/69. A esse respeito, Libâneo e Pimenta (1999, p. 240) demarcam que:

Experiências alternativas foram tentadas em algumas instituições e o antigo CFE expediu alguns pareceres sobre “currículos experimentais”, mas nenhum deles, a rigor, apresenta algo realmente inovador. Possíveis “novidades” no chamado “curso de pedagogia” seriam, por exemplo, a atribuição, ao lado de outras, da formação em nível superior de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, supressão das habilitações (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) e alterações na denominação de algumas disciplinas. Alterações geralmente inócuas, pois na maior parte dos casos foi mantida a prática da grade curricular e os mesmos conteúdos das antigas disciplinas, por exemplo, a Organização do trabalho pedagógico manteve o conteúdo da anterior Administração escolar.

Os autores, destacam ainda que, em relação aos cursos de licenciatura, também não houveram mudanças substantiva desde a Resolução no 292/62 do CFE, que dispunha sobre as matérias pedagógicas para a licenciatura, tendo como principal destaque algumas alterações na organização do percurso formativo dos cursos. Embora o “esquema 3+1” regulamentado como modelo de formação docente pelo Decreto Lei nº 1190, de 04 de abril de 1939, no qual o graduando estudava três anos em um curso de bacharel e, posteriormente, para se tornar professor realizava disciplinas no curso de Didática por um ano, tenha sido revogado na década de 1960, ele não desaparece da organização curricular desses cursos, verificando-se que os cursos de licenciaturas possuíam a mesma grade de disciplinas do curso de bacharel, apresentando como diferença a adição de disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação nos cursos de Didática.

O curso de Didática, de acordo com o artigo 20 do Decreto de Lei nº 1190, era composto pelas disciplinas de: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 1939). Então, para se tornar professor, o bacharel precisava apenas realizar seis disciplinas.

Scheibe (1983) adverte sobre as consequências desse modelo formativo nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, ao relegar um caráter secundário à formação pedagógica nas licenciaturas, acabam por atribuir à formação docente um lugar de mero apêndice das diferentes

formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério. Ademais, ao outorgar que o título de bacharel estava ligado ao prestígio, acaba-se por desvalorizar a formação pedagógica e o curso de Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e o currículo atual do curso de

Pedagogia

Em 2002 foi instituído a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais uma formação específica para os professores da educação básica, que deveria ser então curso de licenciatura em nível superior. Na Resolução CNE/CP 1/2002 “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Ficando estabelecido um conjunto de princípios e fundamentos que precisam ser averiguados na organização escolar, bem como nos currículos de cada colégio que constitui todas as etapas da educação básica.

Apesar de acenarem uma possibilidade de avanço na formação de professores ao estabelecer diretrizes próprias para uma formação docente específica, as DCN/2002 não contemplaram todas as demandas das entidades e dos educadores, cedendo aos interesses das instituições privadas (FICHTER FILHO. et. al, 2021, p.943)

A Resolução CP/CNE nº 01/2002 foi revogada somente em 2015, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica – Res. CNE nº 02/2015, instituída no governo de Dilma Rousseff, em cumprimento à meta 15 do PNE (2014-2024), substituindo anterior Resolução CNE/CP n. 2/2002.

No ano de 2006, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, assegurado pelos termos da Resolução CNE/CP 1^o n.º 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) que refletem diretamente na qualidade do ensino oferecido nas escolas. Além da atuação na Educação Básica o licenciado em Pedagogia, segundo o Art. 2º da legislação citada das (BRASIL, 2006, p.1) poderá atuar nos “cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. Assim, é possível observar a variedade do campo de atuação do pedagogo/a.

Com a aprovação da Resolução, os currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil passaram por novas reformulações e a ampliação da finalidade do curso foi uma das principais modificações, caracterizando o curso de Pedagogia como um curso generalista, que se centraliza na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais, porém fica a desejar quanto ao aprofundamento em outras áreas como: a gestão e a Educação Especial, as artes, corpo e movimento, estudos de gênero, raça e etnia, e outros. Isso acontece em decorrência do tempo em que o curso acontece, e pelas diretrizes atenderem as demandas políticas de formação de profissionais polivalentes.

Como já mencionado, essas novas diretrizes são resultado de décadas de lutas e discussões por parte de profissionais da área. Em seu texto final, o documento apresenta conteúdos característicos nas novas políticas educacionais que promovem uma nova configuração para a formação do professor e respondem ao formato de extensão do ensino superior. Essa nova configuração pelas políticas públicas educacionais nos cursos de licenciatura, tem impactado diretamente no cotidiano da escola, como no trabalho docente e também na identidade dos profissionais da Educação.

Em 2015 o curso passa por novas modificações, por meio das Diretrizes Curriculares

1 Destaca-se que a promulgação dessa diretriz é uma resposta aos debates existentes desde a década de 1970 que vem discutindo conceitos sobre o profissional formado nos cursos de pedagogia. No início de 2005, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Comissão Bicameral, tinha como intuito definir diretrizes para o curso de pedagogia. (GONÇALVES, 2017).

Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, onde se levanta discussões e debates sobre os conhecimentos necessários para a formação inicial do docente dando às instituições formadoras o prazo de até dois anos para reestruturar os Projetos Político Pedagógicos (PPP) dos cursos de Licenciatura quanto às normas presentes

As DCNFP (02/2015) constituem-se como um importante avanço para o campo, uma vez que sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos. Ao contemplar as diferentes características e dimensões da docência, enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada e sobre o perfil do egresso, por parte das instituições formadoras. Ao terem por eixo a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional, a partir de uma base comum que deveria ser garantida por meio de conteúdo (que poderão ser organizados em áreas interdisciplinares), podem contribuir para a constituição de núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa (Resolução CNE/CP n. 02, 2015).

Além disso, reforçam a necessidade de maior participação reguladora do Estado para dar continuidade à implementação das diretrizes até então vigentes para a garantia do desenvolvimento profissional. Assim, ratificam princípios que buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional para a formação docente, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. (DOURADO, 2015).

Nessa perspectiva é que as DCNs 02/ 2015, no seu parágrafo único, indica que a Formação Continuada apresenta sua concepção de desenvolvimento profissional docente, considerando além da formação e condições materiais para o trabalho, voltando o olhar para as necessidades formativas manifestadas no/do o contexto de atuação do professor e da sua prática docente. Além disso, potencializa a construção da identidade profissional docente, que pode se desdobrar em diferentes ações e projetos de formação: desde formação em serviço (garantida no horário e local de trabalho) garantida pela própria rede de ensino até aos processos formativos em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. Assim, a principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e científico.

Contudo, após o golpe de 2016, em um cenário marcado por contradições, por discurso de ódio e ataques aos professores e à escola pública, com a predominância de governos conservadores, evidenciou-se um marco no rompimento com a legalidade democrática no Brasil, mediante a adoção de novas políticas, programas e ações do governo federal, que ocasionaram ruptura e retrocessos nas políticas sociais e educacionais e desmontes de conquistas históricas no campo educacional (XIMENES; MELO, 2022)

Nesse cômputo é aprovada a BNCC para a Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. O documento aprovado sofreu duras críticas e oposição dos educadores e das associações do setor educacional que historicamente lutam em defesa da educação pública e democrática, uma vez que não representa a concepção de Base Comum Nacional construída coletivamente pelo diálogo entre as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional.

Desde então, a política brasileira foi marcada por ataques à democracia, aos direitos civis e sociais historicamente conquistados, às minorias, aos grupos vulneráveis, além de negação da ciência, obscurantismo, desmonte e retrocessos na educação. Na esteira deste processo, a formação de professores foi diretamente afetada, particularmente com a homologação da Resolução CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020.

Nesse bojo, define-se, então, em 2019 as novas DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019) e, em 2020, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada, 2020) .

Essas diretrizes atingem diretamente o curso de Pedagogia, fragmentando a formação e reduzindo o campo de atuação do pedagogo(a). Apresenta-se, assim, um projeto formativo tecnicista e prescritivo. O documento busca mudanças em todas as licenciaturas, exaltando a fragmentação da formação inicial, principalmente no curso de Pedagogia, a proposta segmenta o curso em três áreas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar. Retorna-se, assim, a uma perspectiva fragmentada, pragmática e praticista na formação do pedagogo, rompendo com a autonomia da escola e da proposta pedagógica e liberdade de cátedra previstas nas DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

As diretrizes estabelecem que os cursos para formação de professores devem ser norteados a partir de competências para atuação profissional, gestão da escola de formação e proposta pedagógica, a partir de seis competências que deveriam ser alcançadas durante a formação docente, prevendo, ainda, a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da educação básica.

Adido a essa proposta reducionista, pragmática da formação de professores, em 2020, a OMS declarou uma pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2, emergindo a necessidade do mundo inteiro adotar medidas de proteção e de distanciamento social visando conter a rápida proliferação do vírus. No Brasil, em consonância com as orientações da OMS, estados e municípios determinaram por decretos medidas restritivas de aglomeração de pessoas, dentre essas medidas a suspensão de atividades presenciais em escolas e outras instituições de ensino..

Atendendo ao aparato jurídico que passou a vigor neste cenário de caos, o Parecer CNE/CP nº 11/2020 traçou orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia (BRASIL, 2020c); a Portaria MEC Nº 1.038/2020 dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durou a situação de pandemia e a Portaria MEC nº 1.030/2020 tratou sobre o retorno às aulas presenciais e sobre o caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durou a situação de pandemia (BRASIL, 2020d).

Ximenes et. al. (2021) apontam para o oportunismo de empresas e grupos sociais que se beneficiam no contexto pandêmico para lucrar com a venda de ferramentas e tecnologias de informação e comunicação para o ensino à distância. Pautados nos estudos de Santana (2020) e Avelar (2020), destacamos que a crise política e sanitária foi lucrativa para algumas organizações empresariais e familiares que encontraram na pandemia uma janela de oportunidades para que os reformadores educacionais operassem como empreendedores políticos remodelando ideias, forjando uma série de conexões em rede com atores públicos e privados, e participando de processos de formulação e implementação da política educacional, sob a égide de um projeto educativo que vislumbra a privatização da educação pública e adequação do sistema educacional brasileiro à nova ordem econômica mundial.

Assim, nessa esteira, na tentativa de evidenciar nosso compromisso com a escola pública e com a formação de pedagogos, que investigamos a experiência vivenciada por licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal de Catalão (GO), durante o período de distanciamento social, com o objetivo de analisar os principais impactos, desafios e perspectivas formativas dos estudantes nesse período.

A formação em Pedagogia na FaE UFCAT: breve histórico

O corpus desta pesquisa foi construído com base em dados obtidos por meio de diferentes instrumentos e estratégias metodológicas sedimentados por uma perspectiva crítica. Neste texto, destaca-se a análise da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia (UFG/PPC, 2017), no bojo das políticas oficiais de âmbito nacional, para o curso de Pedagogia e para a formação de professores, bem como os dados obtidos mediante a proposição de questionário respondido pelos licenciandos do curso de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), foi criado em 1988, na cidade de Catalão (GO). Na ocasião a referida universidade, fundada em 1982, ainda era um câmpus da Universidade Federal de Goiás. No ano de 1983, a UFG se tornou Câmpus Avançado

de Catalão (CAC), com o objetivo de atender o desenvolvimento cultural e socioeconômico local, regional e nacional. A cidade se localiza no Sudoeste Goiano e hoje conta com aproximadamente 113.000 habitantes.

Em 1986 a UFG/CAC junto com a Prefeitura Municipal de Catalão, com o intuito de contribuir com a melhoria da educação e atender a demanda regional do ensino em graduação, firmaram um convênio de divisão de gastos a fim de iniciar o oferecimento de dois cursos de licenciatura em Geografia e Letras. (UFG, PPC, 2017, p. 9)

Esses avanços geraram a necessidade de ampliação do curso de pedagogia e também do Câmpus Catalão (UFG), impactando diretamente na qualificação do corpo docente, criação de grupos de pesquisas, extensão e de especializações, pleito de financiamentos para projetos de pesquisa e ensino, participação em bancas de outras instituições, dentre outras melhorias.

Um aspecto importante a ser citado é a discussão da nova grade curricular do curso que entraria em vigor em 2003. A alteração da grade curricular foi em função da promulgação da nova LDBEN n.9394/1996, organizada a partir da Constituição de 1988, que impactou principalmente na carga horária do curso de pedagogia em geral.

As deliberações para a Unidade Acadêmica Especial de Educação (UAEE) /UFG/RC e a legislação educacional em vigor, proporcionaram aos discentes do curso de pedagogia a qualificação e fundamentação proposta no PPC (UFG, 2017), criada com um olhar às necessidades e demandas regionais enfrentadas no cotidiano local, constituindo em marco da emancipação político/pedagógica do curso:.

A UAEE/UFG – Regional Catalão conta atualmente com os cursos de graduação de Pedagogia e de Educação do Campo e com cursos lato sensu de Atendimento Educacional especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva e Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos, além do curso stricto sensu de Mestrado em Educação. Destaca-se ainda, conforme PDI (2011-2015) o investimento da Unidade Acadêmica na criação do Curso de Educação Especial. O Curso de Pedagogia, UAEE/Regional Catalão, oferece cinquenta (50) vagas anuais às pessoas que buscam inserção na profissão docente ou que já atuam na área. O funcionamento do curso ocorre predominantemente no turno noturno, uma vez que os estágios são realizados no período matutino e vespertino, podendo também ser ofertadas outras disciplinas. A duração do curso é de 3.208 horas, a serem integralizadas no prazo mínimo de seis e máximo de quatorze semestres (UFG, PPC, 2017, p.13).

No ano 2018 iniciou-se o processo de desmembramento do Campus Catalão da UFG, a emancipação e conseqüentemente a criação da novíssima universidade UFCAT. A partir dos dados fornecidos pelos documentos oficiais na instituição, a universidade hoje possui 3.400 alunos, 582 funcionários dentre professores, técnicos administrativos e prestadores de serviços gerais, 43 cursos, sendo 13 licenciaturas.

Por estar localizada em um município que configura-se como uma cidade pólo econômico, administrativo e governamental, muitos estudantes da UFCAT são advindos de cidades circunvizinhas ou outras regiões. Este curso é oferecido em modalidade presencial, noturno e habilita os licenciandos para a docência em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e gestão.

Em consonância com a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que foi promulgada de forma a estabelecer normas excepcionais sobre o ano letivo tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que tratava a Lei nº 13.979/2020 (BRASIL, 2020a), a UFCAT primeiramente suspendeu as aulas por tempo indeterminado, retornando com as atividades acadêmicas no início de 2021 com atividades não presenciais. Esta estratégia foi sedimentada no Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 05/2020 que tratou da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual,

em razão da pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020b).

Desse modo, adotou-se o ensino não-presencial para a realização das atividades, sendo parte da carga horária ofertada por meio do ensino remoto síncrono, em tempo real, e outra parte de modo assíncrono, onde as atividades poderiam ser realizadas em momentos diferentes dos horários das aulas. Essa organização do trabalho pedagógico estendeu-se até abril de 2022.

As significações dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFCAT sobre a formação obtida em tempos pandêmicos

Os dados e análises presentes neste trabalho foram construídos ao longo de uma pesquisa com dezoito discentes (formandos) do curso de Pedagogia da UFCAT em 2021. A escolha por estudantes do último período deve-se ao fato de que esses estudantes iniciaram a sua formação em período anterior ao início da pandemia, por isso cursaram a metade do curso de modo presencial, e cursaram os últimos períodos de modo remoto, devido a crise sanitária e política causada pela COVID-19 durante os anos de 2020 e 2021. Apesar de não ser intuito da pesquisa uma análise comparativa dos diferentes modelos de formação, consideramos que o fato dos alunos terem conhecido o espaço da UFCAT, os pares, o ensino de modo presencial os qualifica como sujeitos da pesquisa para o alcance dos objetivos propostos.

Os questionários foram elaborados com o auxílio da ferramenta *Google Forms* enviados aos estudantes via e-mail, de forma individual, assegurando os compromissos éticos para a pesquisa. O questionário era composto por 13 questões objetivas e 17 subjetivas, distribuídas em seção 1, na qual foram feitos questionamentos acerca do perfil do licenciandos e escolha do curso; seção 2, composta por questões que visavam conhecer as principais expectativas e dilemas da formação no curso de Pedagogia, bem como a significação desses processos formativos a partir do olhar dos licenciandos e, seção 3, em que se pretendeu identificar as especificidades do processo formativo durante o ensino remoto e distanciamento social ocasionado pela pandemia.

Dessa forma, na tentativa de compreender os impactos da pandemia COVID19 na formação de futuros pedagogos/as, tentamos analisar esse fenômeno na sua totalidade, considerar o movimento já anunciado pela exposição do método, partimos da compreensão de que o objeto da pesquisa não está no singular isolado, não está idealizado na consciência dos estudantes e dos professores do curso de Pedagogia, mas nas condições materiais e objetivas desse percurso formativo, no contexto real em que os estudantes se formam, nas condições para estudo dadas pelo particular, pelo trabalho, pela produção de seus meios de vida e pelas contradições vivenciadas na sociedade capitalista.

De acordo com a pesquisa, as significações sobre o ensino presencial, de modo geral, são sempre vinculadas a referências positivas, mas não deixam de ter seus desafios. Segundo a posição dos licenciandos presentes nos questionários analisados é: “excelente”, “ótimo”, “melhor do que o remoto”, uma vez que mais complexo, desafiador, enriquecedor, de grande importância para a aprendizagem e socialização.

Observa-se que os licenciandos acreditam que o ensino presencial é uma melhor opção do que o ensino remoto emergencial, mas consideraram que foi uma estratégia importante para garantir o processo de ensino-aprendizagem. Dentre os principais pontos que destacaram em defesa ao ensino presencial estão o contato e a interação com os colegas, professores e com o ambiente universitário em geral, que de acordo com os estudantes são imprescindíveis para a compreensão do conteúdo ministrado e para o crescimento pessoal e intelectual do licenciando. Este é um ponto de destaque dos questionários analisados, como demonstra-se no excerto a seguir:

Excerto 1 - Minha formação acadêmica no presencial foi muito desafiadora e enriquecedora, pois superei muitos dos meus, entre eles a timidez e sem sombra de dúvida é o formato que mais consegui aprender. Aprendi muito no período que fiz presencial, ter contato com os professores, com os colegas, não tem coisa melhor (ESTUDANTE 6, PESQUISA DE CAMPO-QUESTIONÁRIO, 2022).

No que tange ao ensino remoto emergencial as opiniões são diversas entre os licenciandos, sobretudo em relação às dificuldades enfrentadas para a permanência no Ensino Superior nesse momento, que vão desde dificuldades com a nova organização do trabalho didático-pedagógico, até às influências de fatores sócio-emocionais e econômicos. De acordo com a narrativa dos discentes o ensino remoto é “diferente”, “descontrolado”, “difícil”, “horrível”, “sem motivação”, “nada fácil”. Essas foram palavras que descreveram o modelo de ensino. Esse olhar sobre o ensino remoto emergencial também foi encontrado por Carril *et al.* (2020) que aponta que os licenciandos do curso de Pedagogia investigados tiveram dificuldades com relação ao processo de adaptação à nova forma de se ter aulas.

No excerto 2, apresenta-se a fala de um dos participantes que remete a essa diversidade de sentimentos vivido pelos estudantes:

Excerto 2 - Desmotivante, acredito que o fato de termos adaptado a rotina casa/estudo/trabalho para um local só acabou que tudo se misturou e não conseguimos separá-los para que suas aplicações sejam de fato usuais. Mas, ainda assim consegui obter resultados inesperados por mim, conseguindo me adaptar e absorver assuntos que antes não havia conseguido, sem contar na possibilidade de participações em eventos Brasil e mundo afora através das plataformas online (ESTUDANTE 2, PESQUISA DE CAMPO- QUESTIONÁRIO 2022).

Apesar das angústias citadas, alguns participantes destacam que foi possível ter aprendido, superação e evolução, principalmente no campo do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem.

Alguns licenciandos não se acostumaram, mas definem como uma “vitória” vencer os anseios e as inseguranças vividas ao longo da pandemia. O ensino remoto trouxe novas experiências pelo fato de que “tudo se misturou e não conseguimos separá-los”. Os licenciandos foram obrigados a terem mais organização para adaptar a rotina e a lidar com a tecnologia. Um participante descreve em uma das suas respostas que “é praticando que se aprende”, ao defender a ideia de que “somos seres adaptáveis” e que o novo normal das aulas online trouxeram a oportunidade de um novo aprendizado. Carril *et al.* (2020) afirma que mesmo em condições adversas das que acostumadas os licenciandos puderam desenvolver ao longo do curso, aprendizagens. Como pode ser observado no excerto 3:

Excerto 3- Tem sido de muito aprendizado, cada dia que passa é uma vitória vencida, superada. Hoje já apta ao ensino remoto consigo tirar coisas boas de tudo isso, mais confesso que no início não foi nada fácil, aprender lidar com a tecnologia que eu tanto tinha dificuldade, e hoje enxergo uma grande evolução minha nesse quesito, pois é praticando que se aperfeiçoa, e tem sido assim. E hoje tenho mais certeza ainda, que somos seres adaptáveis (ESTUDANTE 5, PESQUISA DE CAMPO- QUESTIONÁRIO 2022).

A pesquisa mostra que as avaliações ficam divididas. Um dos licenciandos diz que “*Em suma o sentimento é de estar frustrado e despreparado para assumir uma sala de aula*”. Já alguns conseguem fazer uma analogia das duas vertentes como sendo boa a parte teórica no modelo remoto. Porém, a parte prática deixa a desejar, prejudica o aprendizado.

Excerto 4 - Mesmo sendo cansativo, aprendi os conteúdos da mesma forma que o presencial, o ensino remoto não me fez melhor ou pior em nível de aprendizado, mas fez a dedicação ser mais presente. O ensino remoto ocasionou a possibilidade de participações em eventos Brasil e mundo (ESTUDANTE 5, PESQUISA DE CAMPO- QUESTIONÁRIO 2022).

Portanto, se observa por meio do excerto uma ênfase em uma concepção dissociada

entre teoria e prática na formação do pedagogo/a, sobretudo em relação aos processos didáticos desenvolvidos pelos docentes em suas aulas, que de acordo com os estudantes estão ligados às dificuldades enfrentadas no uso das plataformas, instabilidade na conexão e falta de interação entre os partícipes. As duas modalidades de ensino abordadas na pesquisa apresentam, nas suas especificidades, dificuldades que foram demonstradas pelos licenciandos, por meio das questões abertas do questionário, onde estes tiveram a oportunidade e liberdade de escrita.

No ensino presencial as dificuldades são diferentes, mas não deixam de existir. Segundo os relatos apresentados, vão desde a locomoção, principalmente por parte daqueles que moram em outros municípios e que precisam se deslocar para chegar à universidade, e mais agravante para aqueles que dependem do transporte público. Alguns registram os frequentes atrasos que os prejudicaram em avaliações e apresentações de trabalhos, além da dificuldade em conseguir aprender conteúdo abordado em sala desde o início, prejudicando-os ao ponto de reprovação em disciplinas, quando estes chegam atrasados nas aulas.

Outro ponto é a conciliação da rotina entre trabalho e estudo, característica do perfil histórico dos graduandos do curso de Pedagogia, agravado no ensino presencial. A timidez é outro fator que os alunos relataram ser prejudicial para que ocorra a sua aprendizagem e lidar com coletivo nas aulas presenciais dificultam ainda mais, segundo eles/as. Entretanto, outros licenciandos disseram que a constância da prática do exercício de falar em público durante o ensino presencial, colabora para seu desenvolvimento profissional e humano.

Quanto à socialização com colegas e professores, alguns licenciandos afirmaram que não tiveram dificuldades no ensino presencial, já outros apresentaram alguns dos impasses do trabalho acadêmico coletivo, dentre as quais se destacam conversas paralelas dentro da sala de aula atrapalhando na compreensão da fala do professor durante a apresentação e discussão dos conteúdos ministrados em aula.

Já os obstáculos enfrentados pelos licenciandos durante as aulas remotas têm haver diretamente com o ambiente remoto e suas ferramentas de ensino. Desde a dificuldade no uso das ferramentas tecnológicas (aplicativos, celulares, notebooks) e ao acesso ruim à internet, a dores no corpo e cabeça por falta de um ambiente e instrumentos adequados para aprender são um dos principais relatos encontrados na pesquisa. No excerto 5, algumas dessas dificuldades são ressaltadas:

Excerto 5 - A minha maior dificuldade foi o uso das ferramentas tecnológicas, demorei um tempo significativo para pegar o jeito e também os trabalhos em grupo já era difícil no presencial, nesse modelo remoto ficou ainda mais. [...] Falta de ambiente adequado. Essa foi minha principal dificuldade, tenho dores constantes por falta de uma mesa e cadeira adequadas (ESTUDANTE 1, PESQUISA DE CAMPO- QUESTIONÁRIO 2022).

Ligado a isso, a falta de condições materiais e imateriais durante o ensino remoto emergencial, no que se refere ao fato dos licenciandos terem que realizar suas atividades no ambiente doméstico, que em muitos casos não oferecia condições para que estes fossem realizados. As dificuldades de acesso às tecnologias e internet por grande parcela da população brasileira durante a pandemia revela décadas de carência de políticas públicas efetivas. Uma estudante usou a expressão “aluna ping pong” para explicar como as suas participações eram inconstantes por problemas de instabilidade na internet por ter que assistir às aulas usando dados móveis do seu smartphone.

Ainda, de acordo com os licenciandos, a falta de um ambiente adequado de estudos, silencioso e tranquilo, colaboraram para que não conseguissem se concentrar na fala do professor, demonstrando que estudar em casa não é tão fácil e confortável:

Excerto 6 - O fato de estar estudando em casa e de depender do silêncio do vizinho e da minha família complicou muito as coisas durante esse tempo. Tive muita dificuldade em me organizar para, no momento da aula, estar por conta das obrigações acadêmicas. Muitas das vezes estava ouvindo a

aula ao mesmo tempo que fazia outras coisas (ESTUDANTE 2, PESQUISA DE CAMPO- QUESTIONÁRIO 2022).

Ainda nessa direção, destacam-se as desigualdades de gênero, tendo em vista que quase todas as estudantes apontaram que os desafios para a sua aprendizagem durante a pandemia aumentaram devido ao fato de terem que tentar conciliar os estudos com as atividades domésticas. Outra problemática deve-se ao fato de que devido a pandemia os filhos das estudantes-mães estavam em casa, o que demandou cuidados em período integral, geralmente exclusivos delas. Uma das estudantes usou uma expressão que sintetiza bem essa questão, ao registrar: *“Estou doida para as aulas presenciais retornarem. Sair um pouco de casa. Ter tempo pra estudar . Fazer as minhas coisas. Ter tempo pra mim.”* (ESTUDANTE 2, PESQUISA DE CAMPO, 2022).

As desigualdades de gênero, a feminização do magistério e a desvantagem feminina às demandas sociais colocadas sobre as mulheres, são objetos de estudos presentes há anos nas pesquisas sobre formação de professores. A pesquisa realizada por MOSCHKOVICH e ALMEIDA (2015) sobre as Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil, analisa, que em função da discriminação e das desigualdades de gênero, há menores chances de acesso das mulheres ao nível mais alto da carreira e aos postos de gestão de docentes no Brasil, maior índice de desistência dos cursos superiores, devido a sobrecarga de trabalho. Tal discrepância situa-se nos significados construídos socialmente a partir da diferença de gênero, fazendo-nos crer que as desigualdades dessas relações constituíram um dificultador para a aprendizagem das estudantes durante a pandemia.

Com os semestres reduzidos, os licenciandos também apresentaram receios em finalizá-los. Devido ao encurtamento do semestre e a grande demanda de trabalhos solicitados pelos professores, principalmente trabalhos em grupos, configuraram-se um elemento dificultador da formação em tempos de distanciamento social.

Outro ponto recorrente entre as respostas do questionário, apontam para a dificuldade da formação teórico-prática pela impossibilidade da realização das práticas de ensino no campo de atuação docente. O estágio foi uma das componentes curriculares mais citadas, por ser o momento que possibilita a aproximação dos futuros pedagogos ao campo de atuação, observação e intervenção na realidade escolar, Durante a pandemia os estágios foram realizados de modo remoto.

“Está sendo boa a parte teórica no modelo remoto. Porém, a parte prática deixa a desejar, a falta do contato com a escola e alunos prejudica o aprendizado necessário para a profissão de professor. Em suma o sentimento é de estar frustrado e despreparado para assumir uma sala de aula” (ESTUDANTE 7, PESQUISA DE CAMPO, 2022).

As significações dos estudantes e o estudo das novas DCN para a formação de professores, acautelam-nos para a necessidade da defesa da indissociabilidade da dimensão teórico-prática na formação docente, reafirmando o Estágio Curricular Supervisionado como componente relevante na formação e no desenvolvimento profissional dos futuros professores. Entretanto, a concretização do Estágio no âmbito da teoria-prática para a formação de uma práxis pedagógica transformadora vem sendo frustrada por dilemas que estão para além da pandemia, tendo em vista que as novas DCNFP e as constantes ameaças ao curso de Pedagogia constituem-se um retrocesso para a área, materializando uma concepção fragmentada, tecnocrata e praticista. Esses dilemas não se encerram com a pandemia.

Considerações Finais

A partir das análises dos impactos decorrentes da pandemia do COVID-19 na formação docente de licenciandos do curso de Pedagogia, à luz do referencial teórico adotado para essa pesquisa, compreendemos as significações dos alunos do curso de pedagogia no que tange à formação inicial docente. De acordo com os dados e análises construídos nesta pesquisa,

compreende-se que tanto o ensino presencial quanto o remoto são marcados por desafios e possibilidades.

Os dados apontam uma dualidade de formato durante a formação se estabeleceu tendo aspectos relevantes em ambas modalidades. No ensino presencial apresentam a importância da socialização, mediação docente e interação com os colegas para o processo de ensino-aprendizagem. Já no modelo remoto, evidenciaram sentimentos múltiplos: frustração com o formato, aligeiramento da formação, falta de aparato tecnológico e local adequado para participar das aulas, alteração das condições familiares que forçaram ajustes de trabalho, de cuidado, que interferiram na dedicação ao curso.

Em ambos os formatos os estudantes apresentaram que têm que enfrentar seus desafios. Entretanto, são distintos. Enquanto no ensino presencial os elementos dificultadores da formação docente imbricam a relação entre estudo/trabalho, deslocamento, cumprimento do horário; densidade e complexidade do conteúdo; no ensino remoto os elementos dificultadores giram em torno do acesso e uso das tecnologias e mídias, adaptações da rotina no ambiente de estudo, desigualdades das relações de gênero e a organização do trabalho didático-pedagógico.

Destaca-se, que alguns desses dilemas apresentados pelos estudantes, como fragmentação e aligeiramento da formação, não estão exclusivamente vinculados à pandemia, tendo que em vista que o período pandêmico coincidiu com a implementação das novas DCN Formação de professores, as referidas normativas de 2019 e 2020, que não apenas fragmentam a formação docente, ao separar a inicial da continuada, como apresentam uma concepção tecnicista e pragmática, com ênfase na instrumentalização do fazer, em detrimento da relação teoria e prática de modo articulados e do saber docente.

Ademais, destaca-se que o ensino remoto durante a pandemia enfatizou e ampliou as desigualdades econômicas e sociais historicamente presentes no perfil dos licenciandos do curso de Pedagogia.

Diante do exposto, reafirma-se a defesa de que a formação no curso de Pedagogia seja pautada por uma relação intrínseca entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo dos indivíduos a partir de uma práxis pedagógica que possibilite a transformação de homens e mulheres. Defende-se, ainda, que a formação inicial de professores possibilite processos formativos que priorizem a unidade teoria-prática e que tenham a pesquisa pedagógica como eixo da formação, para a autonomia docente, em uma perspectiva dialógica e emancipadora.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.540**, de 18 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 abr. 1939. Seção 1, p. 7929. Disponível em: . Acesso em: 6 abr. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/>

legislacoes/resolucao-cnecp-no-01-de-15-de-maio-de-2006-dcns-pedagogia. Acesso em: 06 de jun. de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, 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. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, n. 124, p. 8 - 12, 02 jul.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, de 1º De Abril De 2020a. Diário Oficial [da]República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 06 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020b. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 06 de jun. de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, aprovado em 7 de julho de 2020c. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=BNCC%20EI%20EF. Acesso em: 06 de jun. de 2023

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.038**, de 7 de dezembro de 2020d. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>. Acesso em: 06 de jun. de 2023

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

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 14**, de 10 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: . Acesso em: 3 out. 2022.

CARRIL, M. G. P.; COSTA, M.; NATÁRIO, E. G. ZOCCAL, S. I. L.; CAMBA, M.. Ensino Remoto No Curso De Pedagogia: Formação Interdisciplinar para a Gestão Educacional. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 453–484, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1252>. Acesso em: 6 jun. 2023.

CRUZ, J.M. de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 29 (2008): 1023-1042

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

FICHTER FILHO, G. OLIVEIRA, B., COELHO, J. I. F.. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. V, 37. 2021.p. 940-956.

GONÇALVES, S. R. V.. O Curso de Pedagogia no Brasil: da formação específica para a formação generalista. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, p. 244-258, 31 ago. 2017.

LIBÂNEO, J. C. . **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. [S.l.]: Edições Loyola, 1985. 160 p.

LIBÂNEO, J. C, PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ Soc** [Internet]. Campinas. 1999 p. 239–277.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

MOSCHKOVICH, M.; ALMEIDA, A. M. F.. Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. **Dados**, v. 58, n. 3, p. 749–789, jul. 2015

SCHEIBE, L.. “A formação pedagógica do professor licenciado-contexto histórico.” **Perspectiva** 1.1 (1983): 31-45.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Projeto político do Curso de Graduação em Pedagogia - modalidade licenciatura. Regional de Catalão. Catalão: UFG, 2017

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** 103 (2023): 739-763. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJpp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 abr. 2023.

XIMENES, P. A. S. ; ANDRADE, L.C ; SILVA, J. C. . NOVO CENÁRIO, VELHOS PROBLEMAS: descaracterização da identidade profissional e do trabalho docente em tempos de pandemia da COVID- 19. **Humanidades & Inovação**. v. 8, p. 197-208, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4335/3638> Acesso em: 28 abr. 2023.

Recebido em 16 de janeiro de 2023.

Aceito em 22 de março de 2023.