



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E
PRÁTICAS ESCOLARES**

Inêz Aparecida de Carvalho Leão

**PRESENÇA DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS DE 2002 NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS
DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSJ**

São João del-Rei
Minas Gerais – Brasil
Abril de 2011

**PRESENÇA DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS DE 2002 NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS
DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Mestranda: Inêz Aparecida de Carvalho Leão

Orientador: Prof. Dr. Murilo Cruz Leal

São João del-Rei

Abril de 2011

Inêz Aparecida de Carvalho Leão

**PRESENÇA DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS DE 2002 NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS
DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSJ**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Murilo Cruz Leal – UFSJ – Orientador

Prof. Dr. Roberto Célio Valadão – UFMG

Profa. Dra. Lúcia Helena Pena Pereira – UFSJ

“Uma das condições necessárias
a pensar certo é não estarmos demasiado
certos de nossas certezas.”

(Paulo Freire, 2004, p. 28)

"Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
Ler significa reler e compreender, interpretar.
Cada um lê com os olhos que tem.
E interpreta a partir de onde os pés pisam."

(Leonardo Boff, 1997, p. 9)

Agradecimentos

Agradeço a Deus, fonte de inspiração, intuição e luz, pela minha vida, minha família e meus amigos. Pela oportunidade de realizar mais este sonho, obrigada.

À Letícia, minha filha, pelo carinho com que transforma meu mundo em alegria.

Ao meu pai, pelo desejo e determinação em “formar” suas meninas.

Ao Prof. Murilo, pela dedicação e paciência com que me orientou ao longo destes dois anos, por me indicar os melhores livros e caminhos para o desenvolvimento da pesquisa. Pela confiança, pelo carinho e pelo incentivo constante, minha eterna gratidão.

À minha mãe Ieda, pelo apoio incondicional, sempre esteve presente, principalmente nos momentos mais difíceis da minha vida.

Ao querido Vicente, grande amor, verdadeiro companheiro de todas as horas, pelas leituras críticas, pelas sugestões, pelo apoio.

Ao professor Roberto Célio Valadão, que gentilmente aceitou o convite para compor a banca de qualificação e defesa, além da valiosa contribuição para a construção deste trabalho, pelos exemplos de humildade e amor à profissão.

À professora Lúcia Helena Pena Pereira, pelas leituras atentas e significativas contribuições apresentadas no exame de qualificação, pelo carinho e pela dedicação em participar desta banca de defesa.

Ao professor Carlos Henrique de Souza Gerken, pela receptividade com que aceitou participar como suplente da banca de defesa desta dissertação. Por seus questionamentos, durante nossas aulas, que, sem dúvida, foram muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às minhas irmãs Cíntia e Ádina, pela ajuda nas digitações, pelos incentivos e pelos momentos de descontração e alegria.

Agradeço à minha primeira professora, D. Neuzira, pelo carinho com que me mostrou as primeiras letras e por ter me alfabetizado.

A todos os professores com quem tive contato durante estes anos de mestrado, pelas oportunidades de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional.

Aos meus alunos, com os quais aprendo, a cada dia, novos saberes em busca do aperfeiçoamento da profissão escolhida.

À minha querida tia Darci, que sempre esteve à disposição para os momentos de descontração e para ouvir nos momentos de insegurança.

À minha grande família, tios, primos e sobrinhos, pelos nossos encontros, momentos de grande alegria.

A todos os colegas de turma, pelo aprendizado compartilhado.

A todos os funcionários da DICON, em especial JR, Joana e Bruno, pela confiança e por terem disponibilizado os documentos para a análise.

À Márcia, secretária da PROEN, pela atenção e presteza ao agendar horários para orientação.

À Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, pela concessão da autorização para afastamento do trabalho, o que tornou possível a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Fabiano Viotti (*in memoriam*), pelo exemplo de vida e amor à profissão.

Uma lembrança *in memoriam* ao Lilinho, que tão precocemente nos deixou.

Agradeço muito a todos os envolvidos direta ou indiretamente na concretização desta pesquisa. A todos, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) se reestruturaram, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (Resoluções CNE/CP/01/2002 e CNE/CP/02/2002), para garantir um projeto específico para a formação de professores, conforme preconizado no Parecer CNE/CP/09/2001. Esse Parecer estabelece novos parâmetros para a formação de professores no Brasil e preconiza para as licenciaturas uma nova legislação e estrutura que lhes deem “terminalidade e integralidade próprias em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico”. No desenvolvimento da pesquisa, promovemos uma análise de conteúdo dos Projetos Pedagógicos de 2003 dos Cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Buscamos conhecer, por meio dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura da UFSJ, os encontros e desencontros apresentados a partir da implantação das DCNs de 2002. Para a análise do conjunto de dados, elaboramos um sistema de categorias que buscam entender como a estrutura curricular desses cursos se encontra estruturada para garantir a articulação entre teoria e prática, bem como o papel da Escola Básica e do estágio supervisionado na formação dos licenciados. Por intermédio da análise dos PPCs, procuramos ainda demonstrar a presença de termos e concepções que evidenciaram marcas indicativas da presença das DCNs de 2002. As concepções de Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Demerval Saviani e Paulo Freire sobre saberes e prática docente constituem o referencial teórico de nossas análises. Os resultados apontam para o predomínio de uma concepção bacharelesca que orienta a ação dos professores formadores tanto na sobrevalorização do conteúdo em detrimento às estratégias ou práticas de ensino, bem como no desenvolvimento de pesquisas que estimulam a verticalização do conhecimento e a ausência ou quase ausência de temas associados à Educação Básica. Finalmente, identificamos que as mudanças propostas pelas DCNs de 2002 não asseguraram, para a maioria dos cursos de licenciatura da UFSJ, a construção de um projeto específico em relação ao bacharelado.

Palavras-chave: Formação de Professores, Projetos Pedagógicos, Escola Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002.

ABSTRACT

The goal of this research is to analyze how the Pedagogic Projects of the graduation courses in the Federal University of São João del-Rei (UFSJ) were restructured, after the National Curricular Guidelines (DCNs) from the National Education Council (Resolutions 01 e 02/2002), to guarantee a specific project to the teachers formation, according to the Recommendation CNE/CP/09/2001. The Recommendation establishes a new sense and parameters to the formation of teachers in Brazil and advocates for the graduation courses a new legislation and structure which gives them their own “terminality and integrality in relation to baccalaureate, constituting itself in a specific project”. During the development of research, we promoted an analysis of the content of the Pedagogic Projects of 2003 in the following courses: Biological Science, Physical Education, Philosophy, Physics, History, Art, Mathematics, Pedagogy and Chemistry in the Federal University of São João del-Rei (UFSJ). We tried to know, through the Pedagogic Projects of the Baccalaureate Courses (PPCs) of the UFSJ, the matches and mismatches presented from the implantation of the DCNs of the MEC in 2002. To analyze the whole data, we elaborated a system of categories which try to understand how the curricular structure of the se courses are structured to guarantee an articulation between theory and practice, as well as the role of the Basic School in the supervised internship in the formation of licensees. Intermediate by the analyses of the PPCs, we tried to demonstrate the presence of terms and conceptions which showed indicative marks of the presence of the 2002 DCNs. The conceptions of Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Demerval Saviani e Paulo Freire about knowledge and teaching practice constitute the theoretic reference of our analyses. The results point to predominance of a scholastic conception which orientates the action of the professors more in the overvaluation of the content to the detriment of teaching practices or strategies, as well as in development of researches that encourage vertical knowledge and the absence or near absence of issues associated with basic education. Finally, we found that the changes proposed by the 2002 DCNs not assured, for most degree courses of UFSJ, the construction of a specific project in relation to the baccalaureate.

Key words: Teachers Formation, Pedagogic Projects, Basic School and National Curricular Guidelines from the 2002.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONAC – Conselho Acadêmico
CONEP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU – Conselho Universitário
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FUNREI – Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro	29
Figura 2 – Importância da Escola Básica na formação inicial de professores	69
Figura 3 – Relação Teoria e Prática	73
Figura 4 – Componente curricular “Prática de Ensino”: caracterização e professores responsáveis	79
Figura 5 – Fluxograma do curso de História – Licenciatura em História	82
Figura 6 – Estágio Supervisionado: caracterização e professores responsáveis	85
Figura 7 – Síntese da Classificação dos PPCs das Licenciaturas da UFSJ – Núcleo temático “Prática Docente”	85
Figura 8 – Racionalidade subjacente à formação centrada na ação-reflexão	91
Figura 9 – <i>Status</i> e hierarquias entre Licenciatura e Bacharelado	96
Figura 10 – Pesquisas e iniciação científica	102
Figura 11 – Formação Continuada	105
Figura 12 – Síntese da classificação dos projetos pedagógicos das licenciaturas da UFSJ – Núcleo Temático “Racionalidade Subjacente”	105
Figura 13 – Relação do Projeto Pedagógico com as Leis: orientação pedagógica em diálogo com as leis	110
Figura 14 – Conhecimento das Leis que Regulam a Formação Docente	113
Figura 15 – PPCs das Licenciaturas	113
Figura 16 – PPCs das Licenciaturas	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução de Inscrições e Ingressantes no Ensino Superior – Brasil – 1962-1998	33
Gráfico 2 – Área/linha de pesquisa dos professores da UFSJ	116
Gráfico 2 – Área/linha de pesquisa dos professores da UFSJ	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação dos dois modelos de formação docente	44
Quadro 2 – Caracterização Básica dos Cursos de Licenciatura da UFSJ	58
Quadro 3 – Núcleos Temáticos e Categorias de Análise	60

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL..... 21

- 1.1 A Formação de Professores nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB 4.024/61) e de 1971(LDB 5.692/71) ... 22
- 1.2 A Formação de Professores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96) 28
- 1.3 A Expansão dos Cursos de Licenciatura no Brasil 32
- 1.4 As Novas Orientações e Exigências Legais para os Cursos de Formação Inicial de Professores: os Pareceres 09/2001 e 28/2001 e as Resoluções 01/2002 e 02/2002 36
- 1.5 Saberes Inerentes à Formação para a Atividade Docente 43

CAPÍTULO II

O DESENHO METODOLÓGICO E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE..... 57

CAPÍTULO III	
AS DCNs E OS PPCs DAS LICENCIATURAS DA UFSJ: ENCONTROS E DESENCONTROS	62
3.1 A Prática Docente	64
3.1.1 Importância da Escola Básica na Formação Inicial de Professores	65
3.1.2 Relação Teoria e Prática	69
3.1.3 O Componente Curricular “Prática de Ensino”: caracterização e professores responsáveis	73
3.1.4 Estágio Supervisionado: caracterização e professores responsáveis	79
3.2 Racionalidade Subjacente	86
3.2.1 Racionalidade Subjacente à Formação Centrada na Ação-Reflexão	86
3.2.2 <i>Status</i> e Hierarquias entre Licenciatura e Bacharelado	91
3.2.3 Pesquisa e Iniciação Científica	96
3.2.4 Formação Continuada	102
3.3 Legislação	107
3.3.1 Relação do Projeto Pedagógico com as Leis: orientação pedagógica em diálogo com as leis	107
3.3.2 Conhecimento das Leis que Regulamentam a Formação Docente	110
3.4 Perfil dos Professores Formadores	115
CAPÍTULO IV	
A PRESENÇA DAS DCNs NAS LICENCIATURAS DA UFSJ	123
REFERÊNCIAS	130
BILBIOGRAFIA CONSULTADA	135
ANEXOS	137

INTRODUÇÃO

Desde criança, quando brincava de ensinar para as minhas bonecas, até os dias atuais, sempre me encantei pela docência. Como professora da Escola Básica e de cursos de licenciatura em Geografia e Normal Superior, acumulei 18 anos de experiência profissional.

Em 2004, tive a oportunidade de ingressar como docente no Ensino Superior. Naquela ocasião, muito se falava das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Conselho Nacional de Educação para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior¹. Embora essas Diretrizes estejam expressas em diferentes Pareceres² e Resoluções do CNE, o referencial principal para os cursos de licenciatura encontram-se expressos nas **Resoluções 01** CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno), de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e **Resolução 02** do CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Durante o período em que lecionei em um curso de licenciatura em Geografia, presenciei a reestruturação do currículo para que este se adaptasse às DCNs de 2002. O referido curso aproveitou-se das novas Resoluções do CNE para promover uma formação “aligeirada”. As matrizes curriculares foram adaptadas à carga horária mínima de 2.800 horas, conforme preconizam as DCNs de 2002. Nesse contexto, questões relevantes no processo de formação do professor foram negligenciadas.

¹ Na elaboração deste texto, substituímos a expressão Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno por DCNs de 2002, a fim de dar maior fluidez ao texto. Essas Diretrizes encontram-se disponíveis no *site* <http://portal.mec.gov.br/cne/index>

² Da mesma forma, quando tratarmos dos Pareceres 09/2001 e 28/2001 e das Resoluções 01/2002 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, utilizaremos as abreviações Parecer 09/2001, Parecer 28/2001 e Resoluções 01/2002 e 02/2002. Os documentos que constituem a proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica sustentam sua legitimidade ao afirmar que sua elaboração resulta de amplos debates realizados por meio de audiências públicas com diferentes segmentos da sociedade. Os referidos documentos encontram-se disponíveis no *site* <http://portal.mec.gov.br/cne/index>

Por trabalhar simultaneamente no Ensino Superior e na Escola Básica, observei o distanciamento entre a formação acadêmica e a Educação Básica. O contato entre esses processos e espaços ocorria precariamente apenas durante o Estágio Supervisionado, que ficava sob a responsabilidade de um professor e não recebia atenção dos demais professores do curso de licenciatura. Como professora, atuando na Escola Básica, acompanhei vários estagiários dos cursos de Licenciatura em Geografia. Observando a regência dos futuros professores, o que mais chamava a atenção era a ânsia de transmitir uma quantidade demasiada de informações, na maioria das vezes, desrespeitando a capacidade cognitiva dos alunos, bem como seus saberes. Era visível a falta de identificação dos estagiários com a docência. Como docente no Ensino Superior, foi possível, por meio de relatos de alguns estagiários, constatar a carência de espaços para a promoção do encontro/confronto entre os saberes presentes na formação dos professores e as experiências adquiridas durante os estágios.

Na elaboração do projeto de pesquisa para ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), procurei conciliar essas experiências com o desejo de descobrir mais sobre a formação de professores. Ao longo desses anos, vivenciei situações que despertaram minha “curiosidade indagadora” sobre os saberes docentes e a relação entre os cursos formadores e a Escola Básica.

Da minha experiência como professora e dessa “curiosidade”, resulta esta pesquisa, que tem como objetivo analisar a presença das DCNs de 2002 nos projetos pedagógicos de 2003 das licenciaturas da UFSJ em Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

Com base nos Pareceres que fundamentam as DCNs de 2002 (Pareceres 09/2001 e 28/2001), nos projetos pedagógicos dos cursos e com o apoio de uma literatura relacionada à formação e à prática docente, pretende-se entender como os cursos de licenciatura da UFSJ se relacionam às DCNs de 2002.

O objetivo principal do Parecer 09/2001 é estabelecer novos parâmetros para a formação de professores no Brasil e garantir para as licenciaturas uma nova legislação e estrutura que lhes dê, segundo o Parecer 09/2001,

“terminalidade e integralidade próprias em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico” (p. 6). O Parecer 09/2001 apresenta algumas das questões a serem enfrentadas pelos cursos formadores de professores:

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como ‘licenciados’ torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como ‘inferior’, em meio à complexidade dos conteúdos da ‘área’, passando muito mais como atividade ‘vocacional’ ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do ‘jeito de dar aula’ (p. 13).

O Parecer 28/2001 refere-se à duração e à carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Da impressão de que a terminalidade e integralidade próprias para os cursos de licenciaturas indicadas pelas DCNs do CNE não conseguiram se efetivar, resultou a seguinte questão de pesquisa: como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura na UFSJ se reestruturaram, a partir das DCNs do CNE (Resoluções 01/2002 e 02/2002), para garantir um projeto específico para a formação de professores, conforme preconizado no Parecer 09/2001? Pretendemos identificar nos Projetos Pedagógicos marcas indicativas da presença de termos e ideias-chave das Resoluções e dos Pareceres, bem como do compromisso com a constituição da “identidade própria” defendida pelo Parecer 09/2001. Outras formulações significativas ao nosso propósito seriam: como se dá a apropriação das DCNs de 2002 nos diferentes PPCs? Quais são as especificidades de cada PPC e como eles representam convergências/aproximações e/ou divergências/distanciamentos com as ideias apresentadas nas DCNs de 2002? Pretendemos, ainda, conhecer o perfil predominante dos professores formadores dentro dos cursos de graduação³. Nesse sentido, buscamos conhecer qual o vínculo das atividades (em especial

³ Refere-se à graduação e não a licenciaturas, porque seis dos nove cursos oferecem conjuntamente as modalidades licenciatura e bacharelado.

as pesquisas) desenvolvidas por esses professores com o ensino e a formação de professores⁴.

Acreditamos na relevância desta pesquisa, visto que os problemas do ensino na Educação Básica encontram-se intimamente relacionados à formação de seus professores em nível superior. Desse modo, buscamos contribuir para a reflexão sobre alternativas ou caminhos que apontem para a superação das dicotomias teoria/prática, ensino/pesquisa e Educação Superior/Educação Básica, licenciatura/bacharelado que continuam no meio educacional.

No desenvolvimento da pesquisa, definimos como objetivo geral analisar a presença das DCNs de 2002 para a formação de professores da Educação Básica em nível superior nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFSJ. Para o cumprimento desse objetivo maior, definimos como objetivos específicos: (i) verificar a implantação e os efeitos das DCNs do CNE para os cursos de licenciatura da UFSJ; (ii) analisar o projeto pedagógico e a estrutura curricular dos cursos de licenciatura pesquisados e o modo como eles definem e assumem a formação de professores; e (iii) entender a relação entre Ensino Superior e a Escola Básica e qual a sua importância na formação de professores.

Com o objetivo de construir uma fundamentação consistente, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a formação de professores, as políticas públicas em educação e os saberes inerentes à prática docente e o estudo dos documentos (Pareceres, Leis, Decretos e Resoluções) que regulamentam a formação de professores em nosso país e na UFSJ. Posteriormente, analisamos os projetos pedagógicos, as matrizes curriculares e o perfil dos professores responsáveis pela formação dos licenciandos.

As obras de Paulo Freire, Dermeval Saviani, Pedro Demo, Bernadete Gatti, Nilda Alves, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Miguel Arroyo, Júlio Emílio Diniz-Pereira e os documentos oficiais do CNE são os referenciais principais da pesquisa com os quais pretendemos entender os

⁴ Tendo em vista que o objetivo principal das DCNs do CNE é garantir integralidade e terminalidade próprias para os cursos de licenciatura, entendemos que tal objetivo encontra-se diretamente relacionado ao perfil dos professores formadores.

saberes docentes e outros conceitos relativos ao ensino e à formação de professores em nosso país.

Além desta Introdução, a presente dissertação apresenta quatro capítulos.

No **primeiro capítulo**, situamos alguns dos fatores que condicionaram a constituição dos cursos de licenciatura no Brasil. Para tanto, estudamos as diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs) – de 1961 até a sua mais recente versão, promulgada em 1996, bem como as novas exigências legais para os cursos de formação inicial de professores –, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação de 2002, os Pareceres 09/2001 e 28/2001 e as Resoluções 01/2002 e 02/2002. Por fim, realizamos uma revisão bibliográfica sobre os saberes inerentes à atividade docente. Esses saberes e as racionalidades subjacentes a diferentes perspectivas de formação docente constituem boa parte do referencial teórico-conceitual que dá suporte ao nosso diálogo com os documentos analisados.

O **segundo capítulo** trata dos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa. Tendo como referência a bibliografia sobre formação de professores, os Pareceres 09/2001 e 28/2001 e as Resoluções 01/2002 e 02/2002 do CNE, definimos o nosso objeto de pesquisa e os objetivos a serem alcançados. Nesse capítulo, apresentamos o lócus da pesquisa e os cursos da UFSJ que foram analisados. Identificamos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) expressões indicativas da presença ou ausência direta das Resoluções e dos Pareceres, bem como formas de interpretação das DCNs pelos diferentes cursos da UFSJ. Para sistematizar as análises, construímos uma tabela com diferentes núcleos temáticos e categorias de análise. Este estudo constitui-se na análise de conteúdo desses documentos por entendermos que eles são reveladores das identidades dos cursos e das perspectivas conceituais e ideológicas a eles relacionados.

O **terceiro capítulo** trata da incorporação das DCNs do CNE pelas licenciaturas por meio da análise dos PPCs, objeto de investigação da presente pesquisa. São analisados nove projetos pedagógicos das 12 licenciaturas oferecidas pela UFSJ, com foco no modo como eles incorporaram as DCNs do CNE. Optamos por não analisar os PPCs de três cursos – Música, Geografia e Teatro –, uma vez que estes ainda estão em fase de implantação e consolidação. Nesse sentido, são tratadas as matrizes curriculares e os textos

que fazem referência à incorporação das 400 horas de Prática de Ensino para o exercício da docência, o modo como os cursos estruturam os Estágios Supervisionados, a racionalidade subjacente à formação presente nestes documentos e o perfil dos professores formadores dos cursos analisados.

O **quarto capítulo** destina-se às considerações finais atinentes aos dados, análises, resultados e conclusões constituídos nesta dissertação.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

A partir de 1930, ocorreram significativas mudanças referentes ao Ensino Superior no Brasil. Em 1931, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, tendo Francisco Campos como ministro, que apresentou ao presidente Getúlio Vargas um conjunto de decretos que propunha uma reforma do sistema educacional brasileiro, entre eles o Estatuto das Universidades Brasileiras criado pelo Decreto nº 19.851, de 14 de abril de 1931. Pela primeira vez, estabeleciam-se diretrizes para uma organização do Ensino Superior em relação a aspectos didáticos, disciplinares e administrativos (Cunha, 2000). Das universidades criadas nesse período, destaca-se a do estado de São Paulo, a USP, com as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que apresentava como objetivo formar professores para o magistério secundário. Outra novidade foi a associação entre ensino, pesquisa e extensão como função da universidade, contemplada no artigo 2º do Decreto Estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Conforme Souza (1997), essa universidade teria como finalidades:

- a) Promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) Transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito e que sejam úteis à vida;
- c) Formar especialistas em todos os ramos de cultura e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) Realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (p. 24).

Tanto para as escolas primárias quanto para as secundárias, o número de professores formados não conseguia atender às necessidades do país. Assim, as primeiras universidades necessitaram contratar professores estrangeiros. Segundo Cunha (2000), “para integrar o corpo docente da USP foram contratados, logo no primeiro ano de funcionamento, 13 professores europeus” (p. 168). Com as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, inicia-

se a formação de professores para o ensino secundário em cursos específicos. Segundo Gatti (2010):

Nos inícios do século XX aparece a preocupação com a formação de professores para o 'secundário' [correspondendo aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio], em cursos regulares específicos. A formação desse tipo de professor – o chamado professor especialista em disciplina – inicia-se com a criação de universidades. Até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais e autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. Nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o 'ensino secundário' [formação que veio denominar-se 3+1] (p. 486).

Para Romanelli (1986/2007), “com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação” (p. 153). A partir de 1942, os ensinos primário e médio passaram a ser regulamentados por leis, conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino. Entre essas leis, foram postos em execução: Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial) e Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), dentre outros decretos. Essas leis ditaram as normas para os ensinos primário e secundário no Brasil até o advento da LDB de 1961.

1.1 A Formação de Professores nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB 4.024/61) e de 1971 (LDB 5.692/71)

A primeira lei brasileira que estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional em todos os níveis foi a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). O professor Lourenço Filho presidiu a comissão encarregada de realizar estudos e propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação. Esse anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948. Segundo Romanelli (1986/2007), “começa, então, um dos períodos

mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação” (p. 171). Após 13 anos de debates e conflitos de interesses em torno dos problemas educacionais brasileiros entre conservadores – favoráveis à manutenção da educação como privilégio e defensores da escola privada – e progressistas – que defendiam o ensino democrático e a escola pública –, foi aprovada, em 1961, a LDB 4.024, que foi a primeira a englobar todos os graus e modalidades de ensino (Romanelli, 1986/2007).

Suas principais características eram os objetivos do ensino inspirados nos princípios de liberdade e conteúdos curriculares diversificados com matérias obrigatórias. A Lei também regulamentava a concessão de bolsas e a aplicação de recursos no desenvolvimento do sistema público, bem como a disponibilidade de incentivos financeiros para as instituições privadas. No entanto, no que se refere à formação docente, permanecia a modalidade de ensino secundário normal para a formação de professores do ensino primário no Brasil, conforme consta em seu Artigo 52:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Sobre os demais níveis de formação, a Lei estabelecia, no Artigo 59, Parágrafo único, que

a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

A LDB 4.024/61 trouxe, como principais mudanças, a possibilidade de acesso ao nível superior para os alunos do ensino técnico e a regulamentação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais.

Com o golpe militar de 1964, instalou-se uma ditadura no país, e a política educacional passou por uma série de reformulações, entre elas a

instituição da Lei 5.540/68 e da LDB 5.692/71, que regulamentavam a reforma universitária e as mudanças no ensino de 1º e 2º graus, respectivamente. Nesse período, as reformas efetuadas em todos os níveis de ensino foram impostas sem a participação dos maiores interessados: os alunos e os professores.

A Reforma Universitária estabeleceu: a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão; o regime de tempo integral; a dedicação exclusiva dos professores; a substituição das antigas cátedras pelos departamentos; a introdução dos vestibulares; a matrícula semestral por disciplinas e o sistema de créditos (SOUZA, 1997)⁵. Com a Reforma Universitária, foram criadas condições efetivas para o estabelecimento das universidades no Brasil. Segundo Cunha (2000),

A reforma do ensino empreendida em 1968 nos marcos das Leis 5.540 e 5.539 (Estatuto do Magistério Superior Federal), bem como dos documentos legais que as antecederam, propiciou condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos (p. 178).

A partir dessa Reforma, a pesquisa passou a ser a principal atividade acadêmica, o que contribuiu para a desvalorização do ensino, ao longo dos anos, nas universidades. Para Diniz-Pereira (2006):

O modelo organizacional da universidade moderna proposto pela reforma respondeu aos interesses de ordem acadêmica de um grupo específico, aquele ligado à pesquisa. A ele se opunha outro grupo, aquele que se identificava com a formação profissional e, conseqüentemente, com o ensino da graduação. Observa-se, a partir daí, uma reorganização das relações de poder no *campo universitário* brasileiro e uma nova orientação na distribuição de *capital específico* desse campo. A pesquisa passa a ser a principal atividade acadêmica e os méritos dela advindos são acumulados na forma de *capital científico*. Os principais indicadores de posse desse tipo de capital são as publicações, em especial as internacionais, as apresentações de trabalho em congressos científicos, as orientações de teses e dissertações e o reconhecimento de seus *pares-concorrentes*, outros membros da comunidade científica. Nesse contexto, o ensino (de graduação) é pouco valorizado e ele

⁵ Medidas que até hoje orientam a organização do Ensino Superior.

pouco ou nada contribui para acumulação de capital científico (p. 154-155: grifos do autor).

A LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) ampliou a obrigatoriedade do ensino público de quatro para oito anos, instituiu algumas modalidades referentes à formação de professores e determinou uma formação mínima para o exercício do magistério. O Artigo 30 da referida Lei afirma:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; **b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;** c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. § 1º Os professores a que se refere a letra 'a' poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica; **§ 2º Os professores a que se refere a letra 'b' poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo** (grifos nossos).

Podemos, assim, verificar que a Lei permitia aos professores com licenciatura curta, mediante estudos adicionais, exercer o magistério até a 2ª série do ensino de 2º grau. Com essa Lei, o curso Normal, que oferecia formação específica em nível médio para os professores atuarem no ensino primário, foi transformado em uma das habilitações profissionais do ensino de segundo grau (Tanuri, 2000).

Com relação às licenciaturas, de uma forma geral, a Lei fixava um currículo mínimo a ser cumprido com o estabelecimento de disciplinas obrigatórias. Conforme Gatti e Barretto (2009):

Quanto às licenciaturas nas diversas áreas de conhecimento contempladas no ensino básico, mostra-se que o licenciado ficava entre duas formações estanques, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de matemática? Geógrafo ou professor de geografia? Físico ou professor de física? Questão

que até hoje está em pauta quando se estudam essas formações (p. 41-42).

Nas LDBs de 1961 e 1971, prevaleceu a dissociação entre as disciplinas específicas e as disciplinas de prática para o exercício da docência, ou seja, entre os professores formadores responsáveis pelas disciplinas específicas e os de formação pedagógica. Essa formação foi marcada pela tendência tecnicista daquele período, pela qual os professores eram vistos como meros transmissores de conteúdos. Enfatizava-se a qualificação por meio do domínio da especialidade mantida pela lógica conteudista com seus currículos compostos por disciplinas obrigatórias em nível nacional escolhidas pelo, então, Conselho Federal de Educação. A predominância de curso com perfil bacharelesco transformaria as licenciaturas em apêndices dos cursos de bacharelado. Segundo Menezes (1986), “o licenciado é concebido pela universidade como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia” (p. 120).

As licenciaturas foram criadas nas antigas Faculdades de Filosofia, a fim de prepararem professores para atuarem no ensino secundário. A estrutura curricular desses cursos era composta de três anos de disciplinas específicas ou de conteúdo e um ano de disciplinas pedagógicas. Nesse esquema de formação, os três primeiros anos eram voltados para formar o bacharel e um ano para formar o docente. Para Pérez Gómez (1995):

A metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional (prática), que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica (Schön 1983). Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. [...] Ao longo das últimas décadas, a formação de professores tem estado impregnada desta concepção linear e simplista dos processos de ensino, abrangendo normalmente dois grandes componentes: um componente científico cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; um componente psicopedagógico, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula (p. 96-98).

A racionalidade técnica trouxe alguns obstáculos ao desenvolvimento profissional do professor ao valorizar o conhecimento teórico em detrimento do

conhecimento pedagógico. Conforme Zeichner (1993), no modelo tradicional “há uma separação entre teoria e prática que tem de ser ultrapassada: as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe apenas nas escolas” (p. 21). Nas últimas décadas, esse modelo de formação, com métodos e técnicas, que concebe o docente como mero executor de tarefas, vem sendo fortemente criticado, criando-se um consenso de que os cursos de licenciatura, inspirados nessa concepção, encontram-se inadequados à realidade docente, principalmente pela organização tradicional de acrescentar aos conhecimentos científicos alguns conhecimentos pedagógicos. Diniz-Pereira (2006) traz a reflexão para o período atual, já na primeira década do século XXI:

A licenciatura iniciou-se entre nós com a fórmula ‘3+1’, em que as licenciaturas pedagógicas estavam justapostas às de conteúdo, sem haver um mínimo de articulação entre esses dois universos. Hoje, como se sabe, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que as disciplinas de conteúdo, de responsabilidade dos institutos básicos, precedem e ainda pouco se articulam com as pedagógicas, que ficam a cargo da Faculdade de Educação. [...] No entanto, as pesquisas mais recentes no campo da prática docente mostram a complexidade das situações de ensino, em que o professor tem de dominar uma série de variáveis como conhecimento de conteúdos, métodos de ensino, conhecimento dos processos de aprendizagem, capacidade de comunicação e domínio da turma ou manejo de classe, dentre outros. Sendo, ainda, as situações de ensino sempre novas e singulares, não há modelos prontos que resistam à prática cotidiana dos docentes. Logo, os currículos de formação de professores baseados no ‘modelo da racionalidade técnica’ mostram-se inadequados à realidade da prática profissional (p. 58-76).

A partir dos anos 1990, aumentaram as publicações referentes à formação de professores, práticas docentes, profissão docente, formação continuada de professores e cotidiano docente, inspiradas principalmente pelos trabalhos de Schön (1995), Nóvoa (1992, 1995) e Zeichner (1993), entre outros. Nesses estudos, um dos focos principais foram os professores: suas vidas, suas vozes e suas identidades. Segundo percepção de Nóvoa (1992):

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes,

que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (p. 10).

Muitas dessas publicações, que enfatizavam a complexidade da formação docente, contribuiriam para os avanços do texto da nova LDB aprovada em 1996.

1.2 A Formação de Professores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96)

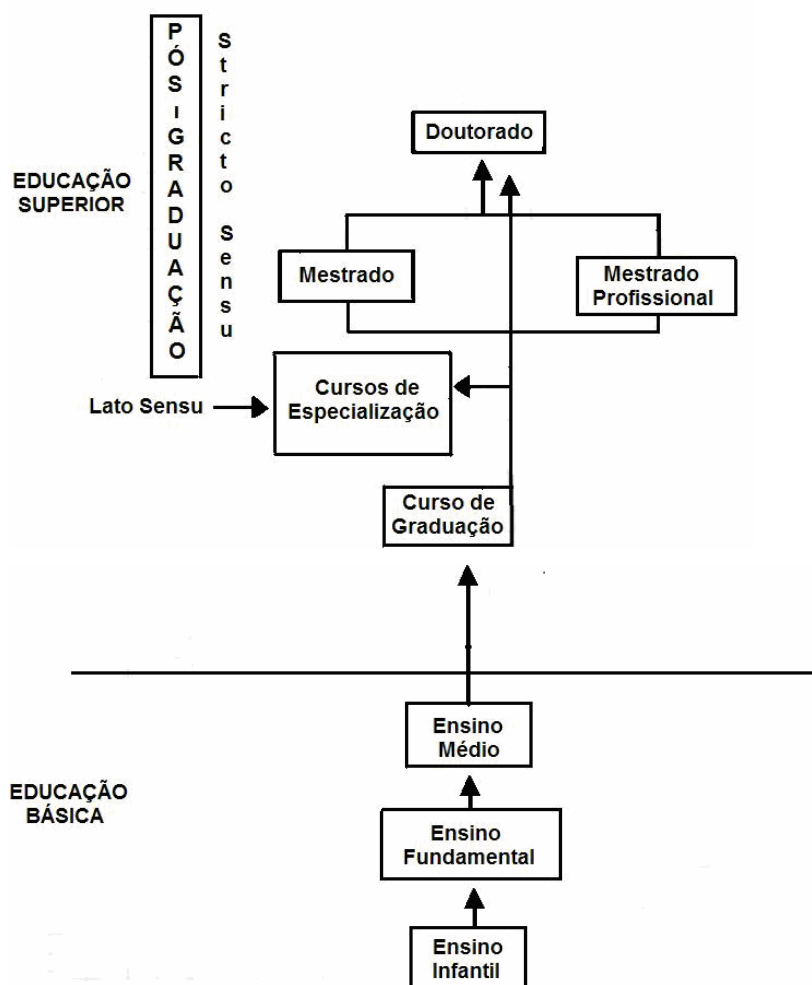
A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), está estruturada em 92 artigos distribuídos em nove títulos: Da Educação, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Da Organização da Educação Nacional, Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Dos Profissionais da Educação, Dos Recursos Financeiros, Das Disposições Gerais e Das Disposições Transitórias.

Essa Lei introduz um processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de Ensino Superior. Estabelece critérios para que uma instituição possa ser considerada universidade e ter autonomia para abrir ou fechar cursos, bem como estabelecer o número de vagas a serem ofertadas. A LDB 9.394/96 acaba com as licenciaturas curtas. Essa Lei determina que as Universidades ou Centros Universitários devam ter um percentual mínimo de um terço de seu corpo docente com mestrado ou doutorado e um terço dos docentes em regime de tempo integral.

Estabelece ainda os níveis escolares e as modalidades de educação e ensino. No primeiro nível escolar, está a **Educação Básica**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que têm como objetivo a formação mínima necessária para a cidadania e a possibilidade de progressão nos estudos e no mercado de trabalho; no segundo nível, está a **Educação Superior**, ofertada em instituições de Ensino Superior (públicas ou privadas), que deveriam absorver a demanda de jovens egressos do Ensino Médio.

Além das modalidades de educação e ensino referidas, cabe acrescentar: educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial, ensino presencial, ensino semipresencial, educação a distância e educação continuada.

No Brasil, a Educação Superior possui um leque de instituições públicas e privadas com cursos e programas diversificados, que vão da graduação à pós-graduação, *lato e stricto sensu*. A natureza acadêmica das Instituições de Ensino Superior foi definida por decretos complementares, como os Decretos 2.406/97 e 3.860/01. Foram criados mais dois novos tipos – a universidade especializada e os centros universitários. A Figura 1 mostra como se organiza o ensino no Brasil.



Fonte: Neves (2002) (adaptado).

Figura 1 – Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro.

Com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a formação de professores no Brasil passa a realizar-se inteiramente no Ensino Superior, conforme se pode constatar nos Artigos 62 e 63:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Art. 62) Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Art. 63).

A Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Artigo 66, estabelece que a formação de profissionais da educação para atuar no Ensino Superior “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, e no Artigo 53, II, extingue os currículos mínimos e salienta que as universidades poderão fixar os currículos de seus cursos e programas. Outra questão colocada por essa Lei é a inclusão da carga horária de, no mínimo, 300 horas destinada à Prática de Ensino. A partir dessa LDB, intensificaram-se os estudos referentes à formação de professores no Brasil. Para Demo (2002):

Uma lei não se destina a estabelecer novos paradigmas acadêmicos e científicos, mas, refletindo a realidade histórica, deve incluir o ritmo dos tempos. Nesse particular, a LDB favorece grandes avanços – seguindo também progressos notáveis nas teorias e práticas da aprendizagem – trata o professor como eixo central da qualidade da educação (p. 45).

Ao tratar o professor como eixo central da qualidade da educação, a LDB de 1996 estimulou vários estudos sobre formação de professores no Brasil, o que resultou, mais tarde, na publicação do Parecer 09/2001 e das Resoluções 01/2002 e 02/2002, que estabelecem diretrizes e normas para a oferta de cursos de licenciatura no Brasil e propõe mudanças curriculares para

os cursos de licenciatura. Contudo, Demo (2002) alerta para alguns ranços dessa LDB:

A nova LDB, na verdade, não é inovadora, em termos do que seriam os desafios modernos da educação. Introduce componentes interessantes, alguns atualizados, mas, ao todo, predomina a visão tradicional, para não dizer tradicionalista. A Lei reflete, aí, nada mais do que a letargia nacional nesse campo, que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população. É difícil fugir da constatação de que para a elite interessa, pelo menos em certa medida, a ignorância da população como tática de manutenção do *status quo* (p. 67).

Nessa linha de pensamento, Souza (1997) afirma que

ainda não é a LDB que a educação brasileira reclama e merece. Mas, comparado com o projeto anterior, este, que acabou aprovado, para se transformar na Lei 9.394/96, mostra-se menos ruim e mais capaz de favorecer avanços diversos, no que diz respeito à qualificação e à atualização do ensino brasileiro, em todos os seus graus e modalidades (p. 97).

Com relação à qualificação do corpo docente, Demo (2002) afirma que a LDB de 1996

é ainda muito deficiente em termos da qualidade docente. Comparece apenas no Art. 13, II ('capacitação permanente dos profissionais da educação'). Como regra fixa-se apenas em planos de carreira e remuneração (Art. 9º), que, como se sabe, valorizam, sobretudo 'tempo de serviço'. Esse critério tem muito pouco a ver com a ideia de 'qualidade do ensino' (p. 60).

Essa Lei institui a "Década da Educação" (Artigo 87) e prevê um prazo de dez anos, em que "somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". A esse respeito, fazem sentido, ainda hoje, as palavras de Teixeira (1956): "Continuamos a ser [...] uma nação de dupla personalidade: a oficial e a real" (p. 21).

1.3 A Expansão dos Cursos de Licenciatura no Brasil

A partir dos anos 30 do século passado, a industrialização e a urbanização elevaram o número de habitantes nas cidades, que, juntamente, com o aumento da escolarização dos jovens brasileiros, foram responsáveis pelo crescimento da procura de educação escolar em todos os níveis de ensino. No entanto, esse crescimento não foi acompanhado pelo aumento da oferta de cursos nas Instituições de Ensino Superior Federal. Segundo Romanelli (1986/2007):

O crescimento anormal e desordenado de Faculdades de Filosofia, desde a criação dos primeiros cursos na década de 1930, revela uma das distorções assumidas pela expansão do ensino superior no Brasil. Organizados com dupla finalidade – a de preparar, de um lado, para as carreiras ligadas à pesquisa e a ‘altos estudos desinteressados’ (tais faculdades sempre agregaram cursos de ciências, letras e filosofia) e, de outro lado, para o exercício do magistério secundário – os cursos dessas faculdades, no entanto, não ofereceram condições para realizar bem nenhuma das duas finalidades. Primeiramente, porque o primeiro objetivo, que exigia naturalmente equipamento e corpo docente altamente qualificado, acabou sendo desvirtuado pela impossibilidade de se obterem ambas as coisas, de maneira satisfatória. O segundo objetivo, como já observaram alguns autores, foi também desvirtuado por causa de um fator importante: o baixo nível de salário do magistério, em geral, no Brasil. [...] A expansão dos cursos e das matrículas se deu muito mais nas áreas de Letras, Ciências Sociais e Pedagogia do que nas áreas de Ciências Biológicas e Exatas, que ficaram relegadas a um plano inferior (p. 121).

A incapacidade das instituições de Ensino Superior públicas de atenderem à crescente demanda estimulou, a partir dos anos de 1970, a expansão da rede privada de ensino pelo Brasil. De acordo com Souza (1997),

em dez anos o número de matrículas subiu de um pouco mais de 300.000 (em 1970) para um milhão e meio (em 1980). [...] as regras contidas nos estatutos estaduais do magistério, valorizando a titulação para efeito salarial, atraíram uma multidão de professores, que dispunham apenas do curso Normal, às salas de aula do curso de licenciatura. A pressão sobre as vagas universitárias disponíveis foi de tal ordem que o governo, na impossibilidade de dar atendimento à demanda, criou facilidades para que a iniciativa privada expandisse a sua rede de escolas. O Conselho Federal de Educação ao longo

dos anos 70 e até mesmo dos 80 aprovou milhares de cursos novos, que se espalharam por todo o território nacional (p. 26).

Ainda sobre o crescimento das Instituições de Ensino Privadas, Oliven afirma (2002) que:

No ano de 1981, o Brasil contava com 65 universidades, sete delas com mais de 20.000 alunos. Nesse mesmo ano, o número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia a oitocentos, duzentos e cinquenta dos quais com menos de 300 alunos. As novas faculdades isoladas não eram lócus de atividades de pesquisa, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino (p. 40).

No Gráfico 1, é apresentada a evolução de inscrições e ingressos no Ensino Superior no Brasil de 1962-1998.

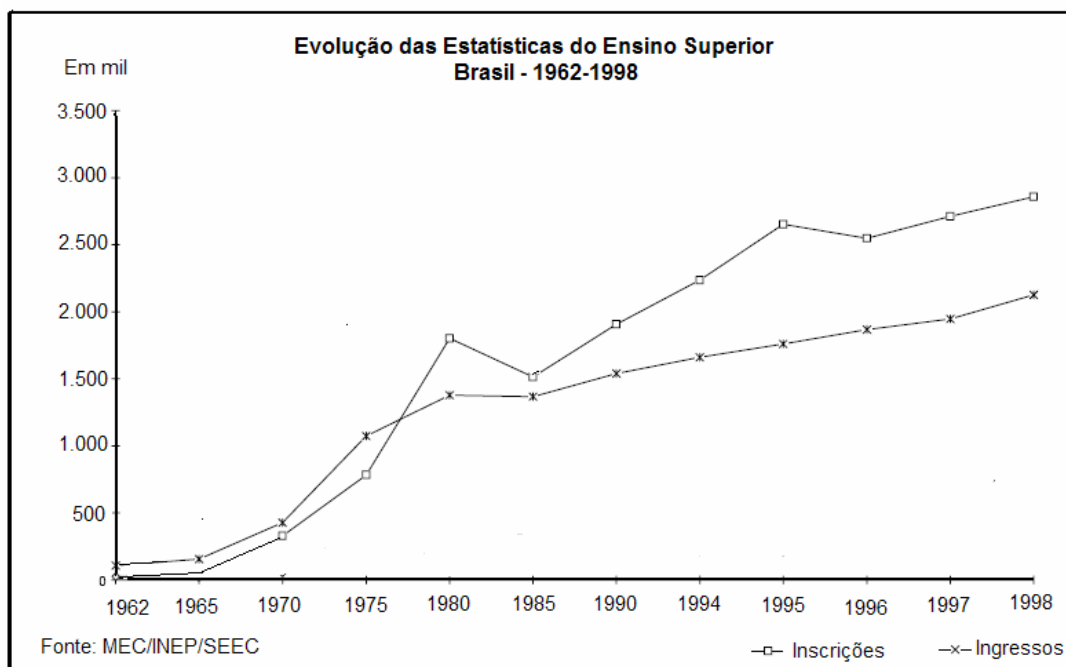


Gráfico 1 – Evolução de Inscrições e Ingressantes no Ensino Superior – Brasil – 1962-1998.

Pelo Gráfico 1, é possível perceber que o crescimento das inscrições não foi acompanhado pelo número de ingressantes. A maioria desses alunos busca, como primeira alternativa, o ingresso em uma universidade federal.

Contudo, como já escrevemos, as Instituições de Ensino Superior Públicas não cresceram para atender à demanda, o que permitiu, assim, que as Instituições de Ensino Privado assumissem esse papel.

Sobre o crescimento do Ensino Superior no Brasil, dados do censo da Educação Superior de 2007, realizado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) (BRASIL, 2007) revelam

a existência de 2.281 instituições de educação superior, 23.488 cursos e 4.880.381 estudantes – sendo que, desses, 1.481.955 são ingressantes. [...] O Brasil contava com a existência de 2.281 instituições de Educação Superior, sendo 249 do setor público e 2.032 do setor privado.

Por esses dados, fica evidente a discrepância entre a oferta de vagas no Ensino Superior nos setores público e privado. Quanto aos dados sobre os cursos de licenciatura no Brasil, Gatti (2000) revela em seus estudos que,

em 1994, estavam matriculados nos cursos de licenciatura e bacharelado, em todo o país, cerca de 284.750 alunos. Destes, 32% em curso de Letras, 13,5% em Educação Física e 12,4% em História. Os cursos de Ciências Biológicas, Matemática e Geografia absorviam, cada um, aproximadamente 9% das matrículas: Física e Química, apenas 3% cada (p. 36).

É importante lembrar que, com a publicação do PARFOR⁶ e demais políticas de ampliação da oferta de vagas nas universidades federais ocorreram significativos aumentos da oferta de cursos de licenciatura no Brasil. Segundo informa o MEC (2008):

Já são 90 instituições de educação superior – entre universidades federais, universidades estaduais e institutos federais – envolvidas na oferta de cursos. Os cursos serão oferecidos tanto na modalidade presencial como a distância, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), e alguns já devem

⁶ Lançado em 28 de outubro de 2008 pelo MEC, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) tem a intenção de formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram (MEC, 2008).

começar no segundo semestre deste ano. Outros têm início previsto para 2010 e 2011.

Nos últimos anos, outras propostas e programas políticos vêm sendo realizados, com o objetivo de ampliar o acesso ao Ensino Superior e a qualificação para o exercício da docência. Entre eles, podemos citar o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), além de programas de incentivo à docência e formação continuada, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), além do referido Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Por meio do PROUNI, foram ocupadas as vagas ociosas nas Instituições Privadas de Ensino, por intermédio da concessão de bolsas de estudo parciais ou integrais. Essas vagas destinam-se a alunos carentes que são selecionados com base na classificação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O REUNI promoveu a expansão da oferta de vagas nas Universidades Públicas Federais, além da aquisição de equipamentos e construção de novos espaços para atender a essa expansão.

Os objetivos do PIBID são inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, apoiar os estudantes de licenciatura plena e valorizar o magistério, permitindo a aproximação dos licenciandos com a Escola Básica. Cada grupo no PIBID é composto por graduandos, professores supervisores e um professor orientador da licenciatura. Todos os envolvidos são remunerados por intermédio de bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de verbas para custeio de algumas atividades desenvolvidas ao longo do programa.

O PARFOR resulta de um esforço do MEC, das secretarias de educação dos estados e municípios e das instituições públicas de educação superior, para ministrar cursos superiores gratuitos a professores em exercício das escolas públicas. Na UFSJ, por exemplo, são ofertados cursos de aperfeiçoamento como Relações Étnico-raciais e Educação Ambiental e cursos de pós-graduação *lato sensu*, como Educação Empreendedora e Práticas de Letramento. A partir do ano de 2011, serão oferecidos nesta instituição cursos de licenciatura para as áreas de Pedagogia, Matemática e Geografia, além de

outros cursos que estão previstos para 2012 e dependem de aprovação do Conselho Universitário (CONSU) da UFSJ. Esses cursos têm o objetivo de formar professores da Escola Básica que ainda não possuem titulação específica⁷.

1.4 As Novas Orientações e Exigências Legais para os Cursos de Formação Inicial de Professores: os Pareceres 09/2001 e 28/2001 e as Resoluções 01/2002 e 02/2002

Os problemas relativos à formação inicial dos professores se refletem na qualidade do ensino nas Escolas Básicas. Esse tema tem sido estudado por pesquisadores, como Gatti (2000, 2010), Gatti e Barreto (2009), Gatti e Nunes (2009), Diniz-Pereira (2006) e Pimenta (1999). Gatti e Nunes (2009) afirmam que

os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividade de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (p. 16).

Com relação a essa formação inicial, percebe-se que, conforme abordado, trata-se de um problema histórico, cujo debate foi estimulado com a publicação em 2002 da Resolução 01, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essa Resolução encontra-se fundamentada pelo Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a), que afirma:

As novas tarefas atribuídas à escola e à dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na

⁷ “Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica estão sendo oferecidas no PARFOR, nas modalidades presencial e a distância: cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação e de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura. [...] cada professor deve fazer sua pré-inscrição aos cursos por meio de um sistema informatizado criado pelo MEC, denominado Plataforma Paulo Freire” (CAPES, 2008).

perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (p. 10-11).

Ao longo do seu texto, o Parecer 09/2001 apresenta algumas questões que precisam ser resolvidas para melhorar a formação do professor. Entre elas, estão: a dicotomia bacharelado *versus* licenciatura, o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica, o tratamento inadequado dos conteúdos (dissociando teoria e prática), a concepção restrita da prática e a inadequação do tratamento da pesquisa, dentre outras, e propõe princípios orientadores para uma reforma da formação de professores. Para Gatti (2000), a formação de professores figura como

um grande desafio para as políticas educacionais. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com qualificação adequada. [...] Quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e à carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro. [...] E o mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social. Os pesquisadores que têm tratado da questão, não de hoje, sentem-se como verdadeiros 'João Batista' pregando no deserto (p. 1).

As Resoluções 01/2002 e 02/2002 e os Pareceres que as fundamentam conclamam as instituições formadoras para uma reflexão sobre os cursos de licenciatura, seus projetos pedagógicos e matrizes curriculares. Com a entrada

em vigor da Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002a), definiu-se que “cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios” (p. 6) e também promova o “aumento nos cursos de formação da carga horária de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado” (*idem*), o que foi estabelecido pela Resolução 02/2002. As DCNs ressaltam a importância da construção de um projeto específico, que garanta uma nova identidade para os cursos de formação docente.

Essas DCNs propõem um novo formato para as licenciaturas com o objetivo de lhes conferir terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado. As licenciaturas devem, assim, possuir um projeto específico. Tal projeto, conforme consta no Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a), “exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’” (p. 6). Para que os cursos de licenciatura tenham essa identidade própria, Diniz-Pereira e Vasconcelos (2010) afirmam que

seria razoável pensar na separação entre os cursos de licenciatura e de bacharelado desde a entrada dos alunos na universidade. Mesmo que os dois cursos tenham momentos em comum – por exemplo, várias disciplinas básicas ou de conteúdo específico poderiam ser ministradas indiscriminadamente para licenciandos e bacharelandos –, não poderia haver ali (no caso, na licenciatura) dúvidas sobre qual profissional se pretende formar. Instituição e educadores (formadores de professores) deveriam ter clareza suficiente sobre o perfil de egresso que deseja em um curso de licenciatura (p. 544).

Essa separação na entrada é fundamental, pois se constitui em um instrumento necessário para a construção de um curso de licenciatura não submetido à lógica do curso de bacharelado. Como predomina nas instituições de curso superior o profissional com o perfil do bacharel, seria ilusão pensar que esses profissionais dariam a mesma atenção tanto para a licenciatura como para o bacharelado. Geralmente, nos cursos em que ocorre a formação simultânea entre bacharéis e licenciandos, a formação para o exercício da docência é terceirizada para os professores das Faculdades ou Departamentos de Educação. Cabem aos professores das “disciplinas específicas” tarefas

mais “nobres” vinculadas à pesquisa e estudos específicos vinculados a uma área do saber.

O Parecer 28/2001 (BRASIL, 2001b) dá nova redação ao Parecer 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esse Parecer fundamenta a Resolução 02/2002. De acordo com essa Resolução, os cursos de formação de professores, nos termos dos seus projetos pedagógicos, devem ser contemplados com a seguinte carga horária:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (p. 1).

Um aspecto importante que deve ser ressaltado na organização curricular dos cursos de formação, de acordo com os Pareceres 09/2001 e 28/2001, que fundamentam as Resoluções 01/2002 e 02/2002, é que tanto a prática como o estágio constituem momentos de reflexão sobre a atividade docente. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores devem contemplar, em seus projetos pedagógicos, desde o início do curso, tempos e espaços curriculares específicos, para a Prática como Componente Curricular, e esta não deve ser confundida com o Estágio Supervisionado. De acordo com o Parecer 28/2001 (BRASIL, 2001b):

Há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a Prática de Ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. **A prática como componente curricular** é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho

consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 09/2001, ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (p. 9: grifo no original).

O Estágio Supervisionado de ensino deve ser entendido, de acordo com o Parecer 28/2001 (BRASIL, 2001b),

como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado* (p. 10: grifo no original).

Desde a criação e implantação das DCNs de 2002 até os dias atuais, ocorreram várias críticas a esses documentos, motivando debates em congressos e seminários de diferentes áreas do conhecimento. Os cursos de licenciatura estavam, predominantemente, subordinados aos interesses dos bacharéis, que viram nos Pareceres 09/2001 e 28/2001 e nas Resoluções 01/2002 e 02/2002 uma ameaça a esse controle. Nas palavras de Dias-da-Silva *et al.* (2008), “os estudantes entram nas universidades ainda muito jovens, com cerca de 19 anos, e, por esse motivo, sem muita condição para fazer uma escolha consciente sobre qual habilitação seguir” (p. 381). Em um curso em que professores com perfil de bacharel, e com todo o preconceito que existe sobre a profissão de professor, é comum que os graduandos façam uma opção pelo bacharelado, descaracterizando, portanto, essa “escolha consciente”.

A maioria dos textos, contrários às DCNs do CNE, refletem uma visão deformada sobre o papel das práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura, em que predomina a velha ideia de que “quem sabe faz e quem não sabe

ensina”. Nesse sentido, a principal crítica às DCNs de 2002 assenta-se na ampliação e na exigência de espaços para a formação voltada para o exercício da docência, o que diminuiria o tempo para “trabalhar os conteúdos”. Os críticos da separação entre licenciatura e bacharelado afirmam que essa separação prejudica a formação dos professores, pois promovem também a separação entre ensino e pesquisa. Essa afirmação ressalta a visão preconceituosa sobre as licenciaturas, pois não reconhece nelas um espaço para o desenvolvimento de pesquisas. O Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a) enfatiza a necessidade de uma revisão no campo institucional, afirmando que

a proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira. **Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular**, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador. Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso com identidade própria (p. 18: grifo nosso).

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Projetos Pedagógicos dos Cursos irão nortear o currículo, sentimos a necessidade de abordar algumas questões sobre currículo.

Por “currículo”, entende-se, nas palavras de Goodson (1995), “um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (p. 31). Etimologicamente, a palavra currículo origina-se do latim e significa curso, ato de correr. Assim, o currículo é um curso que, previamente traçado, tem como objetivo conduzir a um determinado lugar. É o caminho que se deve seguir para se atingirem os objetivos que foram definidos no projeto pedagógico. Dessa constatação, conclui-se que o currículo é parte do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e deve-se articular com ele.

De acordo com o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a), a organização de uma matriz curricular deve considerar que

a perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de

disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias. O paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso. São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro passo para a transposição didática que o formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos [graduandos], futuros professores. Até aqui, o presente documento identificou competências e âmbitos de conhecimentos e de desenvolvimento profissional. Nesta parte, indicam-se critérios de organização que completem as orientações para desenhar uma matriz curricular coerente. Esses critérios se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores (p. 52).

A interlocução com a Escola Básica também é fundamental para a formação do professor nos cursos de licenciatura. Sem essa interlocução, corre-se o risco de, conforme Freire (1970), “cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiado o espírito crítico, serve à ‘domesticação’ dos homens e instrumentaliza a invasão cultural” (p. 55). A Escola Básica não pode ser vista como um recipiente vazio que deve ser preenchido com os conhecimentos gerados no Ensino Superior. Assim, a matriz curricular de um curso de licenciatura deve considerar a realidade da Escola Básica na definição dos tempos e espaços que compõem as unidades curriculares que se comunicam com a ciência de referência.

A superação da concepção do currículo como espaço de disputa entre os professores formadores nos cursos de licenciatura constitui outro problema e sua solução requer, conforme Oliveira (2003),

compreendê-lo não apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores. O segundo pressuposto [...] diz respeito à ampliação da noção para fora das práticas escolares, incorporando a ideia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos

processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem (p. 9).

No processo de formação de futuros professores, o debate sobre a construção curricular deve conduzi-los a reflexões que lhes permitam compreender que o currículo não pode ser uma construção descontextualizada. Conforme Arroyo (1999), para que isso se viabilize,

temos de rever nossa tradição político-pedagógica, que divide o sistema escolar em três campos – os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação – e que, com base nessa divisão, espera-se que a inovação educativa ocorra a partir dos que decidem e pensam. O embate das duas últimas décadas ocorreu entre os que decidem nos governos e os que pensam na academia, nos partidos, nos sindicatos e no congresso. Entretanto, as práticas sociais e escolares extrapolam as diretrizes do que é decidido e pensado (p. 145).

Um dos desafios que se apresenta para os cursos de licenciatura é superar a limitada concepção que se tem sobre o currículo. Conforme Arroyo (1999), “se a escola transmite conteúdos obsoletos, perde sua função social; logo, inovemos os conteúdos e estaremos inovando a educação. Em uma concepção estreita de currículo, inovar a escola é sinônimo de mudar o currículo” (p. 136). É por isso que os espaços e tempos do encontro/confronto entre o saber acadêmico e os saberes escolares devem se configurar como um instrumento que permita a reconstrução do “caminho” e que a definição do curso a ser percorrido seja resultado da disposição dos envolvidos de se abrirem ao diálogo. Conforme Alves (2006) “Talvez, para se repensarem a educação e o futuro da ciência, devêssemos começar não dos currículos cardápios, mas do desejo do corpo que se oferece à educação” (p. 74).

1.5 Saberes Inerentes à Formação para a Atividade Docente

Historicamente, a questão da formação de professores tem sido objeto de intensos debates e objeto de várias pesquisas. A partir dos anos 1990, diante das mudanças ocorridas no cenário mundial, essas pesquisas têm

buscado novos enfoques sobre a prática pedagógica e a formação de professores na tentativa de romper com a imagem do professor como técnico.

Nesse contexto, as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de uma formação na perspectiva de preparar os professores para que estes assumam uma atitude reflexiva que valorize os conhecimentos dos professores gerados a partir de suas práticas e no cotidiano de seu trabalho. O professor é visto como aquele que, nas palavras de Zeichner (1993), “pensa-na-ação”, com o intuito de encontrar formas para melhorar sua prática pedagógica. Essa nova abordagem se opõe à racionalidade subjacente à redução do trabalho dos professores a meros executores de normas e diretrizes, denominada “racionalidade técnica”.

No Quadro 1 comparativo que segue podemos perceber as principais diferenças entre os dois modelos de formação.

Quadro 1 – Comparação dos dois modelos de formação docente.

Racionalidade Técnica	Perspectiva Reflexiva
Prevalece o “modelo 3+1” (separação entre teoria e prática, com antecedência da primeira)	Articulação entre teoria e prática (vivenciada ao longo do curso)
O professor é um transmissor de conhecimento (“educação bancária”) ⁸	O professor constrói sua ação-reflexão a partir da interação com os alunos
Currículo Mínimo Formal (previamente definido pelo Conselho Federal de Educação – CFE)	O currículo é definido no PPC a partir das Diretrizes propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)

Esse campo de estudos veio se expandindo e, conseqüentemente, sendo delineado por diferentes abordagens presentes em pesquisas na literatura educacional nacional e internacional. Em geral, tais estudos foram

⁸ A expressão “educação bancária” popularizou-se, a partir da publicação do livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (2001). Com ela, esse pensador designa a educação transmissiva, baseada em depósitos de conteúdos nas cabeças dos estudantes.

inspirados nos trabalhos de Donald Schön (1995), que destacam o papel da reflexão na prática profissional.

Outro autor que oferece uma contribuição significativa para esse debate é Kenneth Zeichner (1993), ao apresentar possíveis alternativas para os programas de formação de professores e ao propor um “professor prático reflexivo”. De acordo com ele:

Para se perceber a abordagem de um determinado programa de formação de professores não basta olhar-se para o seu conteúdo curricular. É preciso ver-se também a pedagogia e as relações sociais que orientam o programa; ou seja, o que é que as formações de professores fazem e como é que o fazem. A abordagem da formação de professores é representada por todos esses fatores, e não apenas pelo conteúdo curricular formal (p. 52).

Nessa perspectiva, a formação docente não deve ser considerada apenas como um conjunto de técnicas e métodos a serem apreendidos e transmitidos. Acreditamos em uma formação docente crítica e reflexiva, pela qual os futuros professores percebam que o exercício da docência exige aperfeiçoamento constante, no sentido de compreender o professor como profissional reflexivo e investigador de sua prática. Zeichner (1993) explica a origem do termo prático reflexivo:

Na última década, os termos *prático reflexivo* e *ensino reflexivo* tornaram-se *slogans* da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo. [...] À superfície, este movimento internacional, que se desenvolveu no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser considerado uma reação contra o fato de professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula, ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima pra baixo, na qual os professores são meros participantes passivos. [...] Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um *ensino de qualidade* não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimentos e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino. [...] Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fizermos nos programas de formação de professores e do modo como fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para

começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorarem com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (p. 15-17: grifos do autor).

Ainda sobre essa nova racionalidade, Tardif (2002) afirma que

nossa posição se distancia dos enfoques que tendem a assimilar o ensino de uma ciência a uma técnica, a uma atividade profissional baseada numa racionalidade exclusivamente epistêmica. Nosso enfoque procura associar constantemente saber docente e racionalidade, mas uma racionalidade concebida em função da realidade dos atores sociais empenhados em atividades contingentes e que se apoiam em saberes contingentes, lacunares, imperfeitos, saberes limitados principalmente por poderes, normas etc. Nesse sentido, nossa proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida (p. 224).

Na perspectiva de formar o professor reflexivo e investigador de sua própria prática, vários trabalhos – que analisam a complexidade da prática pedagógica e a relação dos professores com os saberes que ensinam – foram publicados. Os autores argumentam que, durante a ação docente, o professor é capaz de refletir, usar, re(elaborar) e produzir novos conhecimentos, constituindo-se em saberes da ação, e não apenas para a ação. Os estudos sobre os saberes docentes procuram responder à questão: o que os professores precisam saber para ensinar? Buscamos referenciar nossas reflexões nas obras de Shulman (1987), Tardif (2000), Tardif *et al.* (1991), Pimenta (1999) e Saviani (1996).

Lee Shulman (1987) foi um dos primeiros autores a desenvolver pesquisas nesse campo. Em seus estudos, defende a integração entre o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico. Ele destaca a “compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre estes conteúdos e o ensino” (p. 67). Para esse autor, a competência profissional docente envolve três conhecimentos: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular. O conhecimento do

conteúdo refere-se às matérias ou ao conteúdo específico a ensinar, que é próprio de cada uma das diversas áreas do conhecimento (Biologia, Matemática etc.). O conhecimento pedagógico do conteúdo trata-se do conhecimento a ser ensinado e dos procedimentos didáticos que o professor utiliza para transformar o conteúdo específico em aprendizagem. Por último, Shulman (1987) destaca o conhecimento curricular, que se refere ao conjunto de conteúdos a serem ensinados nos diferentes níveis e séries de escolaridade; compreende, ainda, a estruturação e a organização desses conteúdos aos seus respectivos materiais didáticos em busca da aprendizagem.

No livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, que se tornou referência no campo dos saberes docentes, Maurice Tardif (2002) destaca que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (p. 36). O autor enumera quatro saberes que os professores utilizam no exercício de sua profissão. São eles: os saberes da formação profissional (transmitidos pelas instituições formadoras), os saberes das disciplinas (que correspondem aos diversos campos do saber), os saberes curriculares (oriundos dos programas escolares) e os saberes experienciais (próprios da sua prática profissional, experiência pessoal e coletiva).

Para Tardif (2002), o “saber profissional” dos professores é constituído não por um “saber específico”, mas por diversos saberes, que advêm de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da universidade e aquele que se constrói durante a vida. De acordo com ele:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (p. 61).

Os saberes disciplinares compreendem os saberes dos diversos campos do conhecimento, sob a forma de disciplinas (matemática, história, literatura

etc.), que são transmitidos nos cursos de formação. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos e selecionados pela instituição escolar como modelos da cultura erudita. Apresentam-se sob a forma de programas escolares, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aplicar.

Os saberes experienciais são compreendidos pelo autor como saberes produzidos pelos professores na prática de sua profissão, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados [...] São, portanto, o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários à prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (Tardif, 2002, p. 48-49).

Assim, os saberes dos professores se configuram num corpo de conhecimentos “que constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (Tardif, 2002, p. 49). Para o autor, os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão docente.

Com os saberes disciplinares e curriculares, os professores “mantêm relação de exterioridade”, visto que esses conhecimentos não são definidos por eles. Com os saberes da experiência, os professores mantêm uma “relação de interioridade”. É por meio dos saberes da experiência que os docentes se apropriam dos saberes disciplinares e curriculares.

O saber da experiência na docência mostra-se como um saber coletivo dos professores. De acordo com Tardif (2002),

é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas, a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas. [...] Os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador (p. 52).

Para Tardif (2002), esse saber apresenta muitas características, dentre elas que é um saber interativo, plural, heterogêneo, complexo, existencial, temporal, social *etc.* A natureza e a complexidade desse conjunto de características implicam uma “epistemologia da prática”, que, segundo ele, corresponde

ao estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. [...] A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender na natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (p. 255-256).

Pimenta (1999), ao abordar a formação de professores, enfatiza a identidade e os saberes docentes. Argumenta que a formação de professores deve estar baseada na investigação da prática, na reflexão crítica e na associação entre teoria e prática durante o processo formativo. Buscando colaborar com a construção de identidade dos professores, a autora destaca uma tríade de saberes: saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Segundo ela,

é na mobilização dessa tríade articulada de saberes que os professores encontram o referencial para desenvolverem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazerem docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (p. 8).

Sobre o saber da experiência, há uma convergência de ideias entre Tardif e Pimenta: ambos consideram que esse saber é construído no cotidiano da prática docente e que é fruto da história de vida pessoal de cada professor. Em confronto com sua prática, o professor passaria por uma (re)construção de seus saberes num processo contínuo ao longo de sua carreira. Acreditam também que esses saberes devem ser conhecidos e compartilhados.

Nas reflexões de Saviani (1996), encontram-se categorizados alguns dos saberes que todo educador precisa dominar e, por consequência, devem integrar-se à sua formação. Para ele, os saberes implicados na formação do educador são cinco: o saber atitudinal (compreende atitudes e posturas atribuídas ao educador), o saber crítico-contextual (compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa), o saber específico (das disciplinas e currículos escolares), o saber pedagógico (específicos do trabalho educativo) e o saber didático-curricular (o domínio do saber-fazer).

É comum a ideia de que para ser professor basta dominar determinado conteúdo de uma ciência. É certo que o conhecimento do que ensinar é uma condição prévia, visto que as práticas não se desenvolvem no vazio. Contudo, para ensinar, é necessária formação. Quando, em conversas com professores, falamos dos saberes docentes, ouvimos: “é preciso ter alguém que saiba ensinar, mas é preciso ter alguém que saiba o conteúdo”. Essa fala é reveladora de um dos problemas na educação. Existem aqueles que acreditam que para ensinar basta saber o conteúdo. Assim, revelam o desconhecimento sobre a importância da educação como ciência e de sua relação com a formação dos professores. Segundo Saviani (1996):

[...] educador é aquele que educa, isto é, que pratica a educação. Portanto, para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação (p. 145).

Dessa forma, para pensar a formação docente, deve-se considerar o professor como construtor do seu saber. Acredita-se que esses saberes também são importantes na formação dos professores formadores. Para Pimenta (1999),

os alunos da licenciatura, quando arguidos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que ‘ter didática é saber ensinar’ e ‘que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar’. Portanto, didática é saber ensinar. Essa concepção traz em si uma contradição

importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo, esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois também há tantos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro lado, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos (p. 24).

Diferentemente de Pimenta (1999) e Tardif (2002) – que apontam o saber da experiência como um dos saberes docentes e de relevância central –, Saviani (1996) justifica a não-incorporação desse saber:

Não nos pareceu pertinente em nossa categorização falar em ‘saberes da experiência’ como um tipo de saber ao lado dos demais, como o fizeram Tardif *et al.* (1991). Isto porque, a nosso ver, não se trata aí de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber (p. 151).

O próprio Tardif (2002)⁹ explica que

os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares e curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. [...] A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e, portanto, objetivar um saber formado por todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. [...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (p. 53-54).

⁹ Em republicação do artigo “Esboço de uma problemática do saber docente” (Tardif *et al.*, 1991).

A consideração e a problematização dos saberes tratados pelos autores já mencionados constituem um desafio aos cursos de licenciatura, pois contribuem para a construção de uma identidade profissional dos professores. Dessa forma, torna-se necessária a análise dos saberes mobilizados e produzidos no cotidiano das salas de aula, possibilitando sua socialização entre os futuros professores. Entende-se que é a partir dessa experiência individual e coletiva que o professor vai, aos poucos, construindo os saberes necessários à sua prática. Esses saberes devem estar articulados com a Escola Básica. Portanto, é necessário que as licenciaturas criem tempos e espaços em seus currículos para esse encontro/confronto de saberes.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2004), Paulo Freire constrói, com vigor poético, político e metódico, uma reflexão sobre a prática docente, na qual contempla uma gama de saberes indispensáveis à formação docente. Entre esses saberes, o autor afirma que é importante que o formando se convença desde o início que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Ele acrescenta, ainda, que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa e respeito aos saberes dos educandos. Para Freire (2004), cabe ao educador reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão, ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação e reflexão crítica sobre a prática. Uma das tarefas mais importantes da prática educativa é o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos alunos. Conforme Freire (2004), “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” (p. 41). Portanto, ensinar exige respeito à autonomia dos educandos e dos saberes que estes trazem consigo.

O conjunto de saberes tratados neste capítulo constitui, possivelmente, o que é necessário para ser professor. É fundamental, portanto, refletir sobre a importância desses saberes na perspectiva de contribuir para a implementação de políticas que envolvam a formação de professores.

Muitos professores dos cursos de graduação entendem os saberes docentes como mero instrumento para ensinar a dar aula. Esses saberes, no entanto, permitem uma constante revisão da prática. Pelo diálogo, as

experiências dos alunos somam-se aos saberes dos professores. Segundo Moita (1995), o conceito de formação

é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio onde a relação entre os vários polos de identificação é fundamental. [...] **Ninguém se forma no vazio.** Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. **Um percurso de vida é assim um percurso de formação** (p. 114-115: grifos nossos).

É tarefa dos cursos de licenciatura oferecer a melhor formação possível. Se o objetivo é formar professores para a Escola Básica, é fundamental que a construção dos saberes docentes para o exercício do magistério superior incorpore os contextos da Educação Básica. Para que isso seja possível, temos que reconhecer a importância da Escola Básica como suporte sobre o qual os saberes docentes e o conhecimento, construídos nos cursos de licenciaturas, se manifestam. No entanto, Tardif (2002) afirma que “a relação entre esses dois grupos obedece, de forma global, a uma lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos” (p. 37). Os “produtores de saberes” devem compreender que a escola constitui um espaço de formação, pois possui vida própria e, portanto, não deve ser tratada apenas como um espaço vazio a ser preenchido com os saberes construídos em um “nível superior”.

O diálogo entre os cursos de licenciatura e os professores da Escola Básica requer o reconhecimento por parte dos educadores de sua condição inacabada. Para Freire (2004), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (p. 50).

Os licenciandos devem ser estimulados para o exercício da autonomia, precisam pensar de forma independente para que sejam capazes de, no seu percurso de vida, se apropriar dos conhecimentos propiciados pelo meio no qual se materializará sua ação. No entanto, nos cursos de licenciatura, prevalece o velho “o mestre disse”, que pouco contribui para a construção de uma autonomia intelectual. Para Nóvoa (1992),

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (p. 25).

Conforme Mota *et al.* (2004),

a formação do professor é peça fundamental ao se pensar em mudanças nos sistemas de educação. Consciente ou não, o professor tem um papel decisivo em todas as relações educativas. [...] Acreditamos numa formação que permita aos educadores compreenderem o seu papel dentro do contexto social, percebendo como sua forma de pensar e agir influencia a sua relação diária com seus alunos, com seus pares. Isso exige uma sólida base formativa em que, ao se trabalhar o eu profissional, se trabalhe concomitantemente o eu pessoal do futuro docente (p. 6).

Para Tardif (2002), é fundamental a cooperação entre os professores que atuam na escola e os professores universitários.

[...] Ora, o que vejo em meu país e em muitos outros é uma profissão docente dividida que luta muitas vezes contra si mesma: os professores do secundário criticam a competência e o valor dos professores do primário; os professores do primário e do secundário criticam os professores universitários, cujas pesquisas acham inúteis e demasiado abstratas; os professores universitários, que muitas vezes se consideram guardiães (*sic*) do saber e estão cheios de seus próprios conhecimentos, criticam os professores de profissão, pois julgam-nos apegados demais às tradições e rotinas. Por toda parte reinam hierarquias simbólicas e materiais estéreis entre os professores dos diferentes níveis de ensino (p. 244).

O futuro professor deve entender que a Escola Básica constitui-se em um espaço privilegiado para o seu processo de formação, assim como o professor da Escola Básica deve manter-se constantemente interessado pela sua formação, visto que esta não se esgota com o fim do seu curso.

Outro aspecto fundamental na formação dos professores diz respeito ao contexto escolar e ao papel que cabe à comunidade no aprendizado dos licenciandos. Para Alves (1992),

os professores que formam outros precisam estabelecer como pontos de partida de suas práticas a cultura e as experiências de seus estudantes, a cultura da classe trabalhadora, a realidade de nossa escola pública, bem como as condições e o processo de trabalho do professor nessa escola. Como assinalou corretamente Linhares (1991), todo curso que silencia o professor e o desenraiza de si mesmo, da sua comunidade, do seu trabalho, dos seus sonhos e desejos, assim como dos movimentos de que participa, destrói sua capacidade de aprender enquanto ensina (p. 50).

A incorporação da cultura dos alunos e da comunidade escolar requer o envolvimento de todos os professores formadores e não somente dos professores das disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado. Contudo, é comum os professores pouco se envolverem com a formação dos licenciandos. O curso, dessa forma, fragmenta-se em “distritos do saber” que se articulam em torno do conteúdo/área.

Outra questão a ser superada é a separação entre teoria e prática, que dificulta o reconhecimento dos saberes oriundos da prática docente na Escola Básica. Para Zeichner (1993),

há uma separação entre teoria e prática que tem de ser ultrapassada: as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe apenas nas escolas. Segundo este ponto de vista, o professor deve aplicar a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola. Não há, portanto, qualquer reconhecimento do saber implantado na prática do professor (daquilo a que Schön chamou saber na ação) ou das práticas existentes nas universidades. Muitas vezes, são os estudantes os únicos a aperceberem-se das contradições existentes entre teoria e prática dentro das universidades (p. 21).

As teorias possuem maior legitimidade quando se originam de uma reflexão crítica sobre a prática. Para Freire (2004), “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática” (p. 32). Os problemas do ensino na Escola Básica encontram-se intimamente relacionados à formação dos professores da Escola Básica em

nível superior, que não incorporam os saberes das práticas dos professores da Educação Básica em suas reflexões. Para Tardif (2002):

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum (p. 244).

A compreensão de que sempre temos algo a apreender é um pré-requisito fundamental para a aceitação do outro e para o aprimoramento de nossa prática profissional. Conforme Freire (2004):

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B (p. 38-39: grifo do autor).

A partir dessa perspectiva, faz-se clara a necessidade de uma mudança de postura, pois as crenças e valores dos professores formadores acompanharão os egressos de licenciatura ao longo de suas carreiras. Dessa forma, o professor formador não deve preocupar-se apenas com o conteúdo a ensinar, pois sua conduta profissional, seus valores éticos, seu compromisso com um ensino transformador e libertário e sua identidade com a docência são fonte de inspiração para os licenciandos. Segundo Freire (2004), “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (p. 34).

CAPÍTULO II

O DESENHO METODOLÓGICO E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Dada a revisão acerca dos Pareceres 09/2001 e 28/2001 e das Resoluções 01/2002 e 02/2002 do CNE, das normas e práticas de formação de professores, anteriormente vigentes no país, e das sistematizações e avaliações realizadas por estudiosos do tema, passamos em seguida para a apresentação de nosso problema de pesquisa, em articulação com nossos objetivos e opções metodológicas, assim como com a definição do campo e dos objetos de estudo.

Conforme já apresentado na introdução, a impressão de que a terminalidade e integralidade próprias para os cursos de licenciaturas indicadas pelas DCNs do CNE não conseguiram se efetivar, resultou a seguinte questão de pesquisa: como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura na UFSJ se reestruturaram, a partir das DCNs do CNE (Resoluções 01/2002 e 02/2002), para garantir um projeto específico para a formação de professores, conforme preconizado no Parecer 09/2001?

Pretendemos identificar nos Projetos Pedagógicos marcas indicativas da presença de termos e ideias-chave das Resoluções e dos Pareceres, bem como do compromisso com a constituição da “identidade própria” defendida pelo Parecer 09/2001. Outras formulações significativas ao nosso propósito seriam: como se dá a apropriação das DCNs de 2002 nos diferentes PPCs? Quais são as especificidades de cada PPC e como eles representam convergências/aproximações e/ou divergências/distanciamentos com as ideias apresentadas nas DCNs de 2002?

Nossas pretensões incluem ainda conhecer o perfil predominante dos professores formadores dentro dos cursos de licenciatura em questão e qual o vínculo das pesquisas desenvolvidas por esses professores com o ensino e a formação de professores.

Definimos como objetivo geral analisar a presença das DCNs do CNE para a formação de professores da Educação Básica em nível superior nas licenciaturas da UFSJ. Para o cumprimento desse objetivo maior, estabelecemos como objetivos específicos: (i) verificar a implantação e os

efeitos das DCNs do CNE para os cursos de licenciatura da UFSJ; (ii) analisar os projetos pedagógicos e a estrutura curricular dos cursos de licenciatura pesquisados e como eles definem e assumem a formação de professores; e (iii) entender a relação entre o Ensino Superior e a Escola Básica e qual a sua importância na formação de professores.

Selecionamos como campo de investigação para o desenvolvimento da pesquisa a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Em 1986, foi criada a Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI) a partir da fusão entre a Faculdade Dom Bosco, a Faculdade de Ciências Econômicas e a Faculdade de Engenharia Industrial. Essa instituição foi transformada, em 2002, na Universidade Federal de São João del-Rei.

Para esta pesquisa, selecionamos um conjunto composto por nove cursos de licenciatura entre os 12 oferecidos pela UFSJ. Após analisarmos os projetos pedagógicos, optamos por não incluir na pesquisa os cursos de Música, Geografia e Teatro, uma vez que estes ainda estão em fase de implantação e consolidação. No Quadro 2, apresentamos os cursos objetos da pesquisa.

Quadro 2 – Caracterização Básica dos Cursos de Licenciatura da UFSJ.

CURSO	MODALIDADE Licenciatura (L) e/ou Bacharelado (B)		INÍCIO DO CURSO		ENTRADA NO VESTIBULAR E NÚMERO DE VAGAS (L e B)		TURNO Integral (I) Noturno (N)	
	L	B	L	B	Única	Separada	L	B
Ciências Biológicas	X	X	10/06/2002	18/02/2008	X (30) *		N	I
Educação Física	X		26/04/2004		X (40)		I	
Filosofia	X	X	10/03/1954		X (50)		N	
Física	X	X	05/05/2003	09/02/2009		X (25+25)	N	I
História	X	X	10/06/2002	10/06/2002	X (40)		N	
Letras	X	X	10/03/1954	26/02/2003	X (50)		N	
Matemática	X		10/06/2002		X (40)		N	
Pedagogia	X		10/03/1954		X (50)		N	
Química	X	X	05/05/2003	09/02/2009		X (25+25)	N	I

* O curso de Ciências Biológicas foi criado com 30 vagas. Com a adesão da UFSJ ao ReUni, esse número aumentou para 40 no Processo Seletivo de 2008. Em 2010, passou a oferecer 50 vagas.

Partindo do pressuposto de que os PPCs representam o que foi idealizado para a formação de professores, buscamos entender quais modelos de formação estão presentes nos cursos de licenciatura da UFSJ. Para compreendermos as reformulações destes após os Pareceres 09/2001 e 28/2001 e as Resoluções 01/2002 e 02/2002, utilizamos a análise de conteúdo dos projetos pedagógicos. Segundo Bardin (1977):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (p. 38).

A análise de conteúdo é uma estratégia de pesquisa utilizada com intuito de tornar objetivo o conteúdo dos dados analisados. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo se desenvolve em três fases. A primeira fase compreende a escolha dos documentos e a preparação do material para a análise, chamada de pré-análise. A segunda é a exploração do material, que envolve a codificação do material, que corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto em classificações, escolha de unidades ou categorias. A terceira fase compreende a inferência e interpretação dos dados.

Para a constituição das categorias, realizamos uma leitura e várias releituras dos projetos pedagógicos, o que resultou em uma categorização inicial. Concomitante a esse processo, analisamos os Pareceres 09/2001 e 28/2001 e as Resoluções 01/2002 e 02/2002, o que permitiu pensar e repensar categorias a serem adotadas. Essa fase de categorização implicou o agrupamento e reagrupamento por diversas vezes, sempre na tentativa de estabelecer critérios mais ou menos homogêneos e coerentes com os objetivos da pesquisa. Para Franco (2008):

Esse longo processo – o da definição das categorias – na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória (p. 60).

Ao final desse processo, foram realizadas outras incursões nos projetos pedagógicos e novas categorias foram selecionadas com o objetivo de sistematizar o estudo dos PPCs pesquisados. O Quadro 3 apresenta os núcleos temáticos e as categorias de análise adotadas¹⁰.

Quadro 3 – Núcleos Temáticos e Categorias de Análise.

Núcleos Temáticos	Categorias
1. Prática Docente	Importância da Escola Básica na Formação Inicial de Professores
	Relação Teoria-Prática
	O Componente Curricular “Prática de Ensino”: caracterização e professores responsáveis
	Estágio Supervisionado: caracterização e professores responsáveis
2. Racionalidade Subjacente	Racionalidade Subjacente à Formação Centrada na Ação-Reflexão
	<i>Status</i> e Hierarquias entre Licenciatura e Bacharelado
	Pesquisa e Iniciação Científica
	Formação Continuada
3. Legislação	Relação do Projeto Pedagógico com as Leis: orientação pedagógica em diálogo com as leis
	Conhecimento das Leis que Regulamentam a Formação Docente

O esquema analítico ficou constituído por três núcleos temáticos: os dois primeiros compostos por quatro categorias de análise e o último por duas categorias. Para todas as categorias, a correlação entre os PPCs e as definições e orientações apresentadas pelas DCNs de 2002 foi abordada com base na seguinte classificação: “satisfatório”, representado em amarelo, “parcialmente satisfatório”, em azul e “insatisfatório”, em preto. Para cada categoria, analisamos como os PPCs convergem/aproximam e/ou divergem/distanciam das ideias apresentadas pelos Pareceres 09/2001 e 28/2001 e pelas Resoluções 01/2002 e 02/2002. Ao final de cada núcleo temático, apresentamos um quadro associando os PPCs analisados ao conjunto das categorias que compõem cada núcleo.

¹⁰ Os textos dos PPCs, contendo outros fragmentos, com indicações dos núcleos temáticos e das categorias de análise, encontram-se no Anexo I.

O primeiro núcleo temático trata da “Prática Docente”, que engloba as seguintes categorias: Importância da Escola Básica na Formação Inicial de Professores, Relação Teoria-Prática, O Componente Curricular Prática de Ensino: Caracterização e Professores Responsáveis, Estágio Supervisionado: Caracterização e Professores Responsáveis.

O segundo núcleo temático, denominado “Racionalidade Subjacente”, envolve as seguintes categorias: Racionalidade Subjacente à Formação Centrada na Ação-Reflexão, *Status* e Hierarquias entre Licenciatura e Bacharelado, Pesquisa e Iniciação Científica e Formação Continuada.

O último núcleo temático, “Legislação”, possui como categorias: Relação do Projeto Pedagógico com as Leis: orientação pedagógica em diálogo com as leis e Conhecimento das Leis que Regulamentam a Formação Docente.

A partir da sistematização dos PPCs, queremos entender como os cursos de graduação da UFSJ se organizaram para garantir um projeto específico voltado para a formação de professores e, dessa forma, assegurar a essas licenciaturas integralidade e terminalidade próprias.

Acreditamos que o acervo documental dos cursos de licenciatura da UFSJ constituiu-se em um valioso material que permitiu o desenvolvimento da pesquisa. As técnicas de análise permitiram um estudo comparativo entre as licenciaturas estudadas e as DCNs do CNE. Para Bardin (1977), as mensagens possuem um conteúdo implícito que pode ser estudado a partir de

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

O estudo dos dados coletados objetivou o entendimento da concepção de ensino que orienta a disposição das áreas/conteúdos no interior das matrizes curriculares e destas com as disciplinas que compõem a carga horária mínima de 400 horas de prática, conforme definem as DCNs de 2002 e como os cursos de licenciatura da UFSJ incorporaram essas novas orientações em seus PPCs, tendo em vista as mudanças propostas pelo Parecer 09/2001.

CAPÍTULO III

AS DCNs E OS PPCs DAS LICENCIATURAS DA UFSJ: ENCONTROS E DESENCONTROS

A partir de 2002, com a publicação das Resoluções 01/2002 e 02/2002 do CNE, todas as instituições de ensino deveriam reestruturar seus projetos pedagógicos, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação. Os PPCs da UFSJ foram reestruturados para atender às determinações legais já mencionadas¹¹, que determinaram a obrigatoriedade do projeto pedagógico por curso e fixaram diretrizes para a elaboração do mesmo. Em seu Artigo 4º, Parágrafo único, a Resolução 001/2003 do Conselho Acadêmico (CONAC) resolve: “O colegiado de curso pode delegar competência a uma comissão, formalmente designada por ele, para elaboração e deliberação do Projeto Pedagógico do Curso.” No Artigo 2º, a Resolução define a estrutura que devem apresentar os PPCs:

Art. 2º Define que Projeto Pedagógico do Curso deve conter, no mínimo:

- I. Apresentação – contendo finalidades e estrutura do Projeto Pedagógico.
- II. Justificativa – necessidades e condições de oferta que justificam o Projeto, política e tecnicamente.
- III. Objetivos – o que se deseja atingir com o curso.
- IV. Perfil do egresso – explicitação do perfil do profissional que se deseja formar, o qual, por sua vez, deve estar retratado nas unidades que compõem o curso, assim entendidas: disciplinas, módulos programáticos, séries, ciclos ou outra unidade definida.
- V. Currículo - obedecendo às diretrizes curriculares do curso, deve explicitar:
 - a) os objetivos do currículo;
 - b) o conjunto de competências, habilidades e atitudes, as estratégias de ensino/ aprendizagem e o esquema de avaliação, deixando clara a integração entre estes três elementos;
 - c) a matriz curricular, tendo por base a legislação educacional e profissional pertinentes, contendo o desdobramento dos conteúdos; as atividades complementares, de pesquisa e de extensão; a fixação da carga-horária, sequência e pré-requisitos;

¹¹ Em conformidade com as Resoluções 01 e 02/2002 do CNE, o CONAC da UFSJ aprovou a Resolução nº 001, em de 15 de janeiro de 2003 (Anexo II).

d) os objetivos, conteúdo programático e bibliografia, básica e complementar, das unidades.

Finalizados os trabalhos, as comissões encaminharam os projetos pedagógicos dos cursos ao Conselho Acadêmico (atual Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEP) para apreciação e aprovação, o que resultou em novos projetos pedagógicos para os cursos de graduação da UFSJ.

De acordo com Anastasiou (2010), o Projeto Pedagógico do Curso deve

ser fruto de uma ação colegiada em sua definição e construção inicial e também em sua manutenção por meio da avaliação contínua. É visível sua importância no avanço do ensino de graduação, porque, embora como um documento seja externo a cada docente, é ao mesmo tempo elemento fundamental do registro do compromisso social que a universidade, como instituição social que é, tem com relação ao ensino de graduação e que, através dele, o colegiado de curso pode unificar ações, executar revisões e atualizações, possibilitar avaliação colegiada, criando o espaço para se sistematizarem formas de trabalho cooperativo e de valorização da contribuição de todos e de cada um (p. 592).

Com as novas diretrizes, os cursos passaram a ter mais flexibilidade para definirem, nos seus projetos pedagógicos, as concepções de ensino que devem orientar a formação dos graduandos. Acreditamos que ocorreu um avanço com a Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002a) ao propor “que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios” (p. 6). Assim, a definição do perfil do corpo docente e dos graduandos egressos deveria se articular com o texto dos PPCs e com a matriz curricular do curso para – conforme preconizam os pareceres do CNE e as Resoluções do CNE e do CONAC¹² – viabilizar uma terminalidade e integralidade próprias para as licenciaturas. Assim, pretendemos avaliar a conformidade entre o que se diz no texto dos PPCs com essas Resoluções.

De acordo com a Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002a), além da formação específica de cada licenciatura, os projetos pedagógicos dos cursos

¹² É importante ressaltar que a Resolução do CONAC (Anexo II) endossa as Resoluções do CNE/CP. No art. 3º do CONAC, por exemplo, lê-se: “determinar que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação aprovados contemplem uma forte vinculação entre teoria e prática”. A reestruturação dos PPCs pesquisados deu-se com base em tais Resoluções, o que pressupõe compromisso com aquilo que nelas foi estabelecido.

de formação de professores, que atuarão nos diferentes níveis da Educação Básica, devem contemplar, como destacado pelo parágrafo 3º do Artigo 6º:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da Educação Básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

Com o objetivo de sistematizar o estudo dos PPCs pesquisados, concebemos três núcleos temáticos e dez categorias de análise.¹³ Essas categorias foram elaboradas com base nos Pareceres CNE de 09/2001 e 28/2001, nas Resoluções 01/2002 e 02/2002, no referencial teórico adotado e nas leituras que fizemos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

3.1 A Prática Docente

O primeiro núcleo temático trata da Prática Docente, que engloba as seguintes categorias: Importância da Escola Básica na Formação Inicial de Professores, Relação Teoria-Prática, O Componente Curricular Prática de Ensino: caracterização e Professores Responsáveis, Estágio Supervisionado: caracterização e Professores Responsáveis. Passaremos a explorar na sequência, cada uma das quatro categorias deste primeiro núcleo temático.

¹³ Conforme Quadro 3 apresentado na página 60.

3.1.1 Importância da Escola Básica na Formação Inicial de Professores

Dois cursos não mencionam as Escolas Básicas como parte do processo de formação. São eles: Ciências Biológicas e Física¹⁴. A ausência das palavras “Ensino” e “Escola Básica” nos levam a crer que é comum a ideia de que o curso se constrói apartado da Escola Básica e que as experiências ali vividas não são relevantes na formação dos futuros professores.

Sobre essa mesma categoria, os cursos de Filosofia, História e Letras fazem referências apenas descritivas e burocráticas, ou seja, meramente formais, conforme podemos observar nos fragmentos textuais¹⁵ dos projetos pedagógicos desses cursos.

[...] Selecionar uma escola ou mais escolas da rede estadual, municipal ou particular de ensino ou outro espaço pedagógico. Nesse espaço, o estagiário e a estagiária se encaminharão para a Direção da Escola com um documento de apresentação enquanto estudante do curso de Filosofia da UFSJ, pedindo-lhe autorização para desenvolver atividades de Prática de Ensino e estágio (Filosofia, p. 39).

[...] O(a) formando(a) selecionará uma ou mais escolas da rede estadual, municipal ou particular do ensino brasileiro. Nessa(s), o(a) aluno(a) se encaminhará para a Direção da Escola com um documento de apresentação enquanto estagiário(a) do curso de História da FUNREI, pedindo-lhe autorização para desenvolver atividades de Prática de Ensino e estágio supervisionado em uma ou mais salas de aulas ou em outros espaços pedagógicos que envolvam conhecimento de História (História, p. 20).

[...] O projeto será acompanhado e avaliado pelos professores responsáveis junto ao Colegiado de Letras e pelas escolas em que ele for realizado, sendo que serão especificados claramente os objetivos e as tarefas pertinentes (Letras, p. 14).

No PPC da licenciatura de Química, a única referência à Escola Básica encontra-se na ementa da unidade curricular de Estágio Supervisionado, conforme o fragmento que segue:

[...] Introduzir o licenciando no ambiente escolar, para que, sob a supervisão das Escolas formadora e estagiária, possa conhecer e inserir-se em tal ambiente, através de observação, interlocuções e desenvolvimento de atividades, sempre voltadas e regidas pela reflexão coletiva (Química p. 44).

¹⁴ Esses cursos não fazem nenhuma referência em seus PPCs à importância da Escola Básica como locus formador e, assim, desconsidera esse espaço no processo de formação dos licenciandos.

¹⁵ Esses fragmentos textuais serão utilizados ao longo deste capítulo para sustentar nossas análises.

Nesses fragmentos, constatamos a necessidade do estabelecimento de vínculos com a Escola Básica, para que seja cumprida a carga horária de estágio, e percebemos uma preocupação com as exigências legais. Os textos não fazem referência ao papel que devem desempenhar essas escolas na formação do estagiário e, em sentido mais amplo, na formação dos futuros professores ao longo de todo o curso de licenciatura. Entendemos que o Estágio Supervisionado deve permitir o encontro/confronto dos saberes constituídos na academia e na Escola Básica. Essa interpenetração de saberes deve ser definidora de novas concepções e políticas de formação desses dois espaços. Assim, seria mais conveniente que essa aproximação/interlocução não se limitasse ao estágio.

Esses PPCs desconsideraram questões que foram evidenciadas no Parecer 09/2001 e na Resolução 01/2002 e que, conforme o Parecer, deveria ser enfrentado pelos cursos formadores. De acordo com a Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002a), “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de Educação Básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (p. 4). Nóvoa (1992) destaca a importância de se promover um “esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizada pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores” (p. 30).

Percebemos que a maioria dos cursos não explicitou em seus projetos pedagógicos critérios e práticas que possibilitem um diálogo entre esses dois espaços formadores.

Para Zeichner (1998), essa aproximação requer mudanças nas regras que definem o papel dos pesquisadores e da pesquisa na universidade:

É crucial também que sejam alteradas as regras que governam a carreira dos pesquisadores acadêmicos [...] Devemos descobrir meios, como alguns estão tentando fazer, para dar valor ao tempo que os pesquisadores universitários dedicam trabalhando com professores e escolas, em pesquisas conjuntas, para **desenvolver uma linguagem comum e partilhar significados** sobre pesquisas [...] Enquanto estas mudanças estruturais não ocorrerem, será necessária uma dose de coragem e compromisso, por parte dos acadêmicos, na construção desses caminhos. Isso demanda começar a integrar os produtos das pesquisas de professores no ensino e nos programas de formação de professores. Em muitas

universidades, quanto mais próxima uma pesquisa estiver dos professores e das escolas, mais baixo é seu *status* e menor é sua chance de obter financiamento, um problema permanente para educadores de professores em muitos países. A ideia de tratar seriamente o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado e discutido é uma ideia que ainda ofende muitos e que traz sérias consequências para quem assim procede na academia (p. 230: grifo nosso).

O desenvolvimento de linguagens comuns que permitem a partilha de significados pressupõe o reconhecimento da importância desses dois espaços formadores. Muitos professores da Escola Básica mantêm-se afastados dos centros formadores em função da linguagem hermética que norteia as pesquisas universitárias. É comum também a arrogância de alguns professores universitários que recebem os profissionais da Escola Básica como se estes fossem inferiores. De acordo com Freire (2004),

não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente (p. 146).

Essa ausência de simplicidade é um dos fatores que contribuem para o distanciamento entre Escola Básica e os cursos formadores. Essa relação de superioridade sempre foi sustentada pelos órgãos de fomento que supervalorizavam a pesquisa em detrimento do ensino. Contudo, isso parece estar mudando na medida em que a CAPES (2008), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG, 2008) e até o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES, 2009) estão estimulando pesquisas que incorporem a realidade da Escola Básica e o ensino das diferentes áreas do conhecimento.

As orientações oficiais para ajustes curriculares resultaram, na maioria das vezes, em soluções meramente formais. Diferentemente, três cursos – Educação Física, Pedagogia e Matemática – revelaram, em seus projetos pedagógicos, interesse em estreitar relações com a Escola Básica, conforme podemos verificar nos fragmentos de seus projetos:

[...] Propõe-se um curso de licenciatura em Educação Física na UFSJ com ênfase na formação de professores para a Educação Básica, levando-se em conta o espaço escolar como local privilegiado para o desenvolvimento da educação motora e da cultura corporal, de forma a atender à demanda de recursos humanos qualificados neste campo de intervenção profissional de Educação Física (Educação Física, p. 6).

[...] Ressaltar as atividades de caráter teórico-prático, dando atenção especial à articulação entre Universidade e as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas quais os estudantes desenvolverão a Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado (Pedagogia, p. 11).

[...] Pretendemos criar condições para que o futuro professor se defronte com os problemas específicos dos processos de ensinar e aprender e com a dinâmica própria do espaço escolar, sob a supervisão da UFSJ, como instituição formadora, e da Escola, como instituição de Educação Básica (Matemática, p. 10).

[...] além da sua importância na formação do profissional da educação, há que se destacar, também, sua relevância na abertura de inúmeras possibilidades para implantação de efetivas parcerias com as escolas de Educação Básica (Matemática, p. 41).

Por meio de uma prática pedagógica reflexiva e do reconhecimento da Escola Básica como locus formador, podemos descobrir caminhos para superar os desafios que envolvem a formação de professores e o ensino na Educação Básica. Segundo Tardif (2002),

do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (p. 70).

Apresentamos, a seguir, uma classificação dos cursos pesquisados com relação à categoria “Importância da Escola Básica na formação inicial de professores”. Tal classificação, a ser adotada para todas as categorias de análise dos PPCs, identifica cada PPC com “Satisfatório”, “Parcialmente Satisfatório” e “Insatisfatório”, em termos de sua correlação com as definições e orientações apresentadas no Parecer 09/2001 e nas Resoluções 01/2002 e 02/2002.

Ao final de cada núcleo temático, apresentamos um quadro associando os PPCs analisados ao conjunto das categorias que compõem cada núcleo.

Importância da Escola Básica na formação inicial de professores								
Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química
■	■	■	■	■	■	■	■	■

LEGENDA

- Satisfatório
- Parcialmente Satisfatório
- Insatisfatório

Figura 2 – Importância da Escola Básica na formação inicial de professores.

3.1.2 Relação Teoria e Prática

Observamos o predomínio do enfoque tradicional, ou seja, a dissociação entre conteúdos específicos e formação pedagógica, como podemos verificar nos fragmentos dos projetos pedagógicos das licenciaturas de História e Letras:

[...] As disciplinas de formação didática respondem, em nossa proposta, por um total de 420 horas, capaz de assegurar o domínio de conteúdos indispensáveis na formação do futuro licenciado (História, p. 12).

[...] As Práticas Curriculares preveem que os alunos de licenciatura se coloquem na posição dos criadores do conhecimento e, para tal, essas 400 horas de atividades serão muito bem programadas e distribuídas (Letras, p. 12).

Os fragmentos textuais desses PPCs nos levam a crer que a garantia de um determinado número de horas pode “assegurar” a formação pedagógica do futuro professor. O que propõem os textos é a separação entre a carga horária de teoria da carga horária de prática. Cabe, portanto, a um grupo de professores a tarefa de ensinar o conteúdo e a outro grupo o ensinar a lecionar.

No PPC do curso de Química, a relação entre teoria e prática não é definida claramente, conforme fragmento que segue:

[...] Analisando a carga horária de Química, das partes prática e teórica, observa-se que a prática constitui 39,2% do curso, distribuídas nas diversas áreas do conhecimento químico. Esse número é significativo e permitirá, no dia a dia, boa vinculação entre teoria e prática (Química, p. 20).

O fato de o PPC de Química reservar parte de sua carga horária para a “prática” é algo positivo. Contudo, pela análise dos documentos, não é possível avaliar se essa carga horária se destina a uma reflexão sobre aspectos da prática pedagógica ou se se trata de uma divisão entre teoria e prática laboratorial.

Nos PPCs dos cursos de Ciências Biológicas, Filosofia e Física, a relação teoria e prática é abordada de forma genérica e superficial, sugerindo frágil associação:

[...] o projeto pedagógico e a estrutura curricular que dele emergiu foram elaborados em decorrência da necessidade de continuar garantindo uma fundamentação teórico-prática ampla e sólida sobre a diversidade dos seres vivos, sua organização, funcionamento, relações filogenéticas e evolutivas, distribuição e relações com o meio ambiente (Ciências Biológicas, p.1).

[...] O Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia foi elaborado de modo a assegurar: estruturas flexíveis, articulação com o trabalho do profissional em preparação, ênfase na qualidade do ensino oferecido, coerência e unidade dos conteúdos, valorização do discente como pessoa humana, articulação com a pós-graduação, vínculo entre teoria e prática, possibilidade de oferecimento de unidades não-presenciais, conforme orienta a Resolução 001/2003 do CONAC (Filosofia, p. 4).

[...] uma adequada articulação na formação profissional entre o contato com conteúdos sólidos e abrangentes e a vivência de processos de ensino-aprendizagem e de avaliação preocupados em garantir o desenvolvimento dos alunos mais do que sua segregação no interior das turmas. Por conta disso, as estratégias de ensino-aprendizagem não devem se resumir ao esquema de transmissão-recepção (Física, p. 7).

Diante do exposto, a relação teoria e prática, conforme foi proposta nas DCNs de 2002, se mostra comprometida. Percebemos uma dificuldade em tratar as didáticas específicas e as metodologias de ensino como espaço de articulação. Conforme percebido claramente ao longo de minha experiência profissional, o descaso em relação às unidades curriculares de formação específica para o magistério, por parte de alguns professores formadores, revela que, para eles, os saberes docentes são desnecessários, visto que, para “dar aula”, basta dominar o conteúdo de referência. Prevalece a concepção de oferecer ao licenciando, primeiro, a teoria e, depois, treiná-lo para dar aulas. Para Gatti (2000),

é notório que predomina entre nós a concepção de que é preciso primeiro dar ao aluno, no nosso caso ao futuro professor, a teoria, e depois, então, dar a ele uma instrumentalização para aplicar o que aprendeu. Criamos com isto um quadro curricular em que, de modo estanque, oferecemos, quiçá muito precariamente, noções de Sociologia, Biologia, Psicologia etc., acreditando que assim o aluno fará sua síntese e daí tirará, a partir de métodos discutidos nas práticas de ensino, as aplicações pertinentes, estabelecendo as relações necessárias. Ou damos as disciplinas de conteúdo específico em seu modelo científico, de um lado, e teorias pedagógicas e informações sobre a estrutura do ensino, de outro, supondo que o aluno, com isto, está instrumentalizado para ser professor, para ensinar. Mas como esses alunos poderão fazer as pontes necessárias para uma prática que deve integrar, sob nova síntese, técnicas de comunicação e ensino com conteúdos que têm sua própria lógica, se toda sua formação foi feita sob a forma de 'vasos não comunicantes', onde seu professor também não faz pontes e onde o sentido da realidade, que é totalizadora, está ausente? Uma visão mais integradora, sem perda, no entanto, do específico, está faltando nesse ensino. E isto precisa ser incorporado primeiro pelos próprios docentes desses cursos, os quais, em geral, não têm uma perspectiva concreta em relação ao profissional que estão formando (p. 55).

A falta de articulação dos conhecimentos específicos com as práticas pedagógicas, presentes em alguns PPCs, reflete na qualidade do trabalho do docente em sala de aula. Esses projetos, ao priorizarem a questão da formação específica em detrimento da formação pedagógica, geram desequilíbrios na formação. Os fragmentos textuais dos PPCs evidenciam a falta de conhecimento e/ou de reconhecimento do Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a), que afirma:

para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática, é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e aprendizagem (p. 14).

Ainda em relação à categoria teoria e prática, os projetos pedagógicos que mais se aproximam das propostas dos documentos legais são os dos cursos de Educação Física, Pedagogia e Matemática. Nestes, encontram-se em destaque os seguintes fragmentos textuais:

[...] Após a composição desses fundamentos constitutivos do núcleo de formação básica, caminhar-se-á na direção da composição do núcleo de formação específica, o qual será construído a partir de propostas de ação que possibilitem a articulação teoria e prática, necessárias à formação do profissional de Educação Física (Educação Física, p. 5).

[...] O princípio orientador do novo currículo pautar-se-á na 'unidade básica do processo educativo fundamentada na articulação entre instrumentação teórica e prática pedagógica'. Trata-se de superar o desencontro entre teoria e prática, pela inserção da prática educativa no decorrer de todo o curso, fazendo com que elas caminhem juntas, configurando-se 'como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo' (Pedagogia, p. 10).

[...] É desejável que a maioria das disciplinas, na medida do possível, façam a articulação teoria-prática, seja por meio de alternativas metodológicas, de procedimentos de avaliação, nas relações professores-aluno ou nas referências ao ensino do conteúdo tratado. [...] Articulação teoria-prática deverá se constituir numa interação constante entre o saber e o fazer, entre o conhecimento já adquirido num processo de formação ainda em curso e o enfrentamento dos problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar (Matemática, p. 10).

Para a formação de futuros professores, um dos grandes desafios é um equilíbrio entre a teoria e a prática. Para Barth (citado por FIORENTINI e SOUZA E MELO, 1998), "nada é tão prático como uma boa teoria, porém com a condição de que ela possa funcionar como ferramenta de análise para uma situação real" (p. 320).

Devemos considerar as experiências dos alunos, visando a uma articulação dialética entre o conhecimento teórico e o prático. Para Freire (2004), "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo" (p. 24).

Segundo o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a),

no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, **além de saber e de saber fazer, deve compreender o que faz.** Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (p. 56-57: grifo nosso).

Tardif (2002) afirma que

a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensinase aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer. [...] os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática (p. 271-272).

Portanto, contrariando a frase preconceituosa que diz: “quem sabe faz e quem não sabe ensina”, o professor, comprometido com a formação dos licenciandos, é aquele que ensina porque sabe e faz porque compreende o que faz.

O esquema classificatório resultante é:

Relação Teoria e Prática								
Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química

LEGENDA

Satisfatório

Parcialmente Satisfatório

Insatisfatório

Figura 3 – Relação Teoria e Prática

3.1.3 O Componente Curricular “Prática de Ensino”: caracterização e professores responsáveis

As DCNs do CNE destacam a importância da formação docente e das práticas de ensino na formação pedagógica dos licenciandos. De acordo com a Resolução 02/2002, a Prática de Ensino deve ser incorporada como componente curricular com carga horária de 400 horas e deve promover a articulação entre teoria e prática durante todo o curso, superando o antigo modelo caracterizado pelo 3+1, em que era comum a redução das práticas ao Estágio Supervisionado no final do curso. Contudo, na análise dos cursos

pesquisados, percebemos que em vários deles a “Prática” encontra-se isolada na estrutura curricular, desarticulada das demais unidades curriculares e, algumas vezes, concentrada no final do curso. Em alguns casos, fica evidente o desconhecimento da Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002a) e da função indicada por ela para as 400 horas de Prática: “a prática não deve ser reduzida a um espaço isolado, nem tão pouco, reduzida ao estágio” (p. 5).

No projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas, a presença de “prática” dá-se exclusivamente relacionada aos fundamentos técnicos científicos, denominada de “prática em laboratório”, como podemos observar no seguinte fragmento:

[...] Possui não menos que $\frac{1}{4}$ de suas atividades realizadas no laboratório ou no campo, privilegiando a prática e a instrumentação (Ciências Biológicas, p. 3).

A tarefa de ensinar é um processo multideterminado, que envolve inúmeras dimensões, cognitivas, afetivas e linguísticas, dentre outras, que vão além da mera aquisição de procedimentos técnicos que possam ser reaplicados. Para Tardif (2002),

esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (p. 248).

A prática no laboratório não constitui prática pedagógica, mas, sim, a utilização de instrumentos para experimentações próprias a cada área do conhecimento. Nesse caso, pode ou não ocorrer didatização desse conteúdo, buscando a adequação para o seu ensino na Escola Básica, da mesma forma que pode ou não ocorrer com conteúdos “teóricos”.

Nas áreas de Ciências Biológicas, Física e Química, em que as atividades experimentais têm função central e destacada no desenvolvimento

dessas ciências e nas atividades de seus profissionais, é significativa a produção de artigos acadêmicos, livros, dissertações e teses relacionados ao uso didático das atividades experimentais (para o caso da Química, ver, por exemplo, Leal (2009), nos capítulos I e III).

Os PPCs dos cursos de Educação Física, Física e Química buscam articular a teoria com o fazer, e promover o diálogo e a reflexão sobre a prática docente, conforme os fragmentos seguintes:

[...] Cabe ainda a este núcleo, composto pelos conhecimentos didático-pedagógicos, a função de garantir as condições necessárias para que estes conhecimentos sejam básicos para a profissionalização do licenciado em Educação Física, contribuindo, desta maneira, para que o mesmo desenvolva de forma efetiva a sua capacidade de intervir na escola, que possa produzir os saberes pedagógicos da sua área de conhecimento, por intermédio de uma atuação fundada nos princípios da ética e da cidadania (Educação Física, p. 10).

[...] Com a intenção de superar a racionalidade técnica, que preconiza a antecedência da formação acadêmica disciplinar, esta proposta curricular pretende articular, ao longo do processo de formação de professores de Física, a aprendizagem dos saberes de referência (física, e também química e matemática) com o estudo, a discussão e a reflexão da prática docente, por meio da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado (Física, p. 4).

[...] A Prática de Ensino está constituída por módulos que visam promover o diálogo entre a química e a pedagogia. Isso se faz em oposição à prática até então majoritária nas licenciaturas, onde as disciplinas de química e aquelas pedagógicas existiam como processos quase que totalmente estranhos entre si (Química, p. 5-6).

O PPC do curso de História apresenta 420 horas de Prática como Componente Curricular, divididas da seguinte forma:¹⁶

Introdução ao Ensino de História – 60 h
História da Política Educacional – 60 h
Didática da História – 60 h
Psicologia da Aprendizagem – 60 h
Laboratório de Ensino de História – 60 h
Disciplina eletiva ou optativa de caráter pedagógico (7º período) – 60 h
Disciplina eletiva ou optativa de caráter pedagógico (8º período) – 60 h

Quando analisamos o histórico dessas unidades curriculares, percebemos que as unidades: Introdução ao Ensino de História, História da Política Educacional, Didática de História e Psicologia da Aprendizagem e Laboratório de Ensino de História compunham a matriz curricular até 2002.

¹⁶ Memo nº 022/2003/UFSJ/CENEN/COHIS, de 8 de julho de 2003.

Com a publicação da Resolução 02/2002, essas unidades curriculares receberam a denominação de Prática Pedagógica (por exemplo: como Prática Pedagógica: Introdução ao Ensino de História). Com essa mudança, o curso de História obteve uma carga horária de 300 horas das 400 horas exigidas pela Resolução 02/2002. Para completar a carga horária prevista na legislação, o PPC estabelece que todos os graduandos devem cursar duas unidades curriculares em forma de optativas ou eletivas.

Em parte, esse formato é interessante, pois permite que o aluno entre em contato com novos cursos, possibilitando uma formação mais horizontal. O contato do graduando com outras áreas do conhecimento por intermédio das optativas e eletivas é interessante. Entretanto, fica a dúvida se essa estratégia não representa uma diminuição do compromisso do curso com as disciplinas de formação pedagógica. Ocorre uma espécie de terceirização da Prática como Componente Curricular, visto que alguns graduandos procuram outros cursos para cumprirem a carga horária da matriz curricular. Para Gatti (2010),

mesmo com ajustes parciais em razão das novas Diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. E, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação 'formação disciplinar – formação para a docência', na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (p. 487).

Esse modelo, centrado no conteúdo de referência, sempre foi reforçado por políticas oficiais que valorizam a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão. A formação de professores é centrada no conteúdo, e não no sujeito que apreende. Para Tardif (2002),

o que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional

deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão. Ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (p. 242).

A interdiscursividade e as mediações feitas por professores e alunos nas aulas de Prática de Ensino abrem caminho para a construção de um novo espaço no qual o conhecimento é ressignificado. Conforme Freire (1970), é preciso que

[...] educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. A nada disto nos leva a pensar o conceito de extensão. Esta é a razão pela qual, se alguém, juntamente com outros, busca realmente conhecer o que significa sua inserção nesta dialogicidade dos sujeitos em torno do objeto cognoscível, não faz extensão, enquanto que, se faz extensão, não proporciona, na verdade, as condições para o conhecimento, uma vez que sua ação não é outra senão a de estender um 'conhecimento' elaborado aos que ainda não o têm, matando, deste modo, nestes, a capacidade crítica para tê-lo (p. 27-28).

Dessa forma, supera-se a educação bancária em que o aluno, nesse caso, os alunos e professores da Escola Básica são vistos como um recipiente vazio a ser preenchido por aqueles que possuem o conhecimento.

Continuando as análises, verificamos que apenas quatro PPCs – Filosofia, Letras, Pedagogia e Matemática – usam a expressão “Prática como Componente Curricular”. Esses são também os que mais se aproximam da concepção de Prática presente na legislação vigente, com podemos verificar nos fragmentos que seguem:

[...] Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é um dos espaços possíveis de formação pedagógica. Neste momento é possibilitado ao estudante ou à estudante entrar em contato com pessoas e espaços envolvidos no processo de escolarização, desenvolver atividades de ensino-aprendizagem e pensar sobre a prática de ser professor ou professora (Filosofia, p.41).

[...] A prática é um espaço de integração teórico-prática para professores e estudantes. Nesse sentido, imaginamos que ela se configure como um trabalho em que participam, em diferentes níveis do desenvolvimento dos estudantes, todos os professores responsáveis pela sua formação. As Práticas serão um instrumento de integração entre os referenciais teóricos do currículo entre si e o universo da profissão,

favorecendo a participação em projetos integrados, trazendo a possibilidade efetiva da iniciação dos alunos na pesquisa e na elaboração de seu próprio material (Letras p. 12).

[...] Na Prática Pedagógica, num trabalho coletivo e interdisciplinar, trata-se de articular a teoria em função da prática e/ou a prática em sua expressão teórica, de modo que, concomitantemente, a teoria ilumine a prática e esta conduza à reelaboração daquela (Pedagogia, p. 23).

[...] A Prática de Ensino será realizada através de atividades que contribuam de forma mais incisiva para a construção do 'saber fazer' da profissão docente. É desejável que a maioria das disciplinas, na medida do possível, façam a articulação teoria-prática, seja por meio de alternativas metodológicas, de procedimentos de avaliação, nas relações professor-alunos ou nas referências ao ensino do conteúdo tratado (Matemática, p. 11).

Nesses fragmentos, tomamos expressões como: integração teórico-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; e construção do "saber fazer" da profissão docente como indicadores da assimilação do sentido da Prática Pedagógica como Componente Curricular.

Acreditamos que a formação dos licenciandos para o exercício da docência deve ser um compromisso de todos os professores do curso, e não apenas dos professores de Prática de Ensino. Conforme afirma Freire (2004): "É pela compreensão de que não existe docência sem discência que o professor permite re-formar. Quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (p. 23).

Assim, o professor, comprometido com a formação para o exercício do magistério, forma-se nesse processo. É necessário conceber a prática como meio para a articulação de conhecimentos específicos e pedagógicos. A prática necessita dos saberes do professor que domina determinado conteúdo da ciência de referência. Esse saber é importante para que as práticas possam ser reinventadas. Essa reinvenção só será possível se o professor – que possui o conhecimento – assumir o compromisso de buscar novas formas de comunicar e compartilhar esse saber. Propõe-se, dessa forma, compreender que o espaço para o desenvolvimento da prática é aquele em que a teoria é (re)criada. Para Barth (citado por FIORENTINI e SOUZA E MELO, 1998):

Não é a idade que é o fator determinante das nossas concepções, mas sim o número de 'encontros' que tivemos com um determinado saber, assim como a qualidade da ajuda que tivemos para os interpretar [...] Estes 'encontros' não são

os mesmos e não acontecem na mesma ordem, o que é uma referência para um – e representa seu quadro conceptual, o seu núcleo de saber – é inexistente ou mantém-se na periferia para outro. O saber não é linear. Não se constrói como um prédio onde de deve necessariamente começar pela base e acabar pelo teto. [...] o nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada (p. 321).

A Prática como Componente Curricular constitui uma reflexão sobre o conteúdo específico que está sendo aprendido pelo licenciando e que será ensinado por este no exercício de sua profissão. Portanto, ao longo do curso, deve-se buscar a permanente promoção da articulação entre os saberes específicos e os pedagógicos. Acreditamos ser esse o caminho para que os futuros professores possam compreender a dinâmica que envolve o processo educacional e a produção de conhecimento nas diversas áreas.

Para a categoria em questão a classificação dos PPCs seria:

Componente curricular "Prática de Ensino": caracterização e professores responsáveis								
Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química
■	■	■	■	■	■	■	■	■

LEGENDA

■ Satisfatório

■ Parcialmente Satisfatório

■ Insatisfatório

Figura 4 – Componente curricular “Prática de Ensino”: caracterização e professores responsáveis.

3.1.4 Estágio Supervisionado: caracterização e professores responsáveis

O estágio é um momento de fundamental importância no processo de formação profissional. Por meio dele, o futuro professor tem a oportunidade de entrar em contato com seu futuro local de trabalho. O Estágio Supervisionado vai além do cumprimento de exigências acadêmicas. Constitui um importante instrumento de inter-relação entre a Escola Básica e os cursos formadores. É

também uma oportunidade de crescimento profissional dos professores das licenciaturas. De acordo com o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a),

o planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o 'supervisor de estágio' (p. 23).

O estágio – na medida em que promove o encontro/confronto entre os saberes da academia e da Escola Básica – cria a possibilidade de o curso formador reestruturar-se a partir do que se aprende na Educação Básica. Contudo, na maioria dos projetos pedagógicos, as especificações do que consistem os estágios, como são orientados e quais escolas participam, entre outros aspectos, são muito vagas.

No PPC do curso de Ciências Biológicas, a única referência ao estágio encontra-se da seguinte forma:

[...] Os conteúdos específicos contemplam a formação pedagógica do futuro professor e compreendem o estágio supervisionado pela Instituição (Ciências Biológicas, p. 4).

Os fragmentos textuais dos PPCs de Física e Química indicam que o estágio fica a cargo de um único professor ou de uma dupla de docentes:

[...] Cada acadêmico em processo de realização do Estágio Supervisionado terá um professor orientador, docente da área de Física do Departamento de Ciências Naturais (Física, p. 11).

[...] Será de responsabilidade de uma dupla de docentes, sendo um do Departamento das Psicologias e o outro da área de Química do Departamento de Ciências Naturais (Química, p. 13).

Acreditamos que a responsabilidade de preparar o futuro profissional para o exercício do magistério deve ser compartilhada por todos os professores dos cursos de licenciatura, e não uma tarefa delegada ao supervisor de estágio ou às disciplinas pedagógicas.

Infelizmente, em várias situações, o estágio se restringe a simples observações de aulas, transformando-se em atividades burocráticas e descontextualizadas. Precisamos deixar de fazer “álbuns” ou “pastas” de

estágios, com formulários prescritos, conforme modelos existentes desde os antigos cursos “normais”. Transformar o estágio em uma oportunidade de crescimento profissional requer um projeto de estágio construído conjuntamente entre a Escola Básica e os cursos de licenciatura, com objetivos e tarefas claras.

Em dois PPCs dos cursos de Filosofia e História, as práticas e os estágios ficam a cargo das “Professoras”, como podemos observar pelos seguintes fragmentos:

[...] Enquanto registra as observações e as intercorrências do processo ensino-aprendizagem vai organizando e sistematizando uma experiência vivida no cotidiano escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Registrar essa prática pedagógica significa criar um espaço de reflexão, expressão e diálogo consigo mesmo, com colegas e **professoras orientadoras** da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e outros profissionais da educação. [...] Antes de dirigir-se a cada uma das salas ou outros espaços pedagógicos para ministrar aulas, os estagiários e as estagiárias mostrarão o seu plano de trabalho para **as professoras orientadoras da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado** e para a pessoa responsável pela área de conhecimento em que se desenvolverá a regência (Filosofia, 39-40: grifos nossos).

[...] A presente proposta de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado traça alguns passos para o seu desenvolvimento. [...] A avaliação da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado será constante, ou seja, todos os momentos que envolvem planejamento e ação serão submetidos a perguntas e discussões visando um desempenho efetivo desta proposta de estágio. [...] **Pelas professoras do curso de História** que orientarão e acompanharão o desenvolvimento da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. **Essas professoras emitirão** para cada aluno(a)-estagiário(a) dois conceitos. [...] Assim que o(a) estagiário(a) tiver determinado a(as) escola(s) para desenvolver o seu estágio **apresentará às professoras orientadoras** da Prática de Ensino um quadro de previsão do desenvolvimento das atividades pedagógicas (História, p. 20-21: grifos nossos).

O texto do Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a) fala da importância da “definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1” (p. 6). No entanto, a matriz curricular do curso de História concentra as atividades de estágio no último ano do curso, conforme fluxograma que segue:

FLUXOGRAMA DO CURSO DE HISTÓRIA - Licenciatura em História								
1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	
Introdução à Sociologia 60 horas	Introdução à Antropologia 60 horas	História Moderna 60 horas	História do Brasil I 60 horas	História do Brasil II 60 horas	Métodos e Técnicas da Pesquisa Histórica 60 horas	História do Brasil III 60 horas	História do Brasil IV 60 horas	* Atividade complementar: ou disciplinas Eletivas 120 horas
Leitura e Produção de Textos 60 horas	Introdução à Economia 60 horas	História da América I 60 horas	História da América II 60 horas	História da América III 60 horas	Laboratório de Ensino de História 60 horas	História da América IV 60 horas	História Contemporânea III 60 horas	
Introdução à Sociologia 60 horas	História Medieval 60 horas	História da Política Educacional 60 horas	Didática de História 60 horas	História Contemporânea I 60 horas	História Contemporânea II 60 horas	Prática de Ensino I Estágio Supervisionado 200 horas	Prática de Ensino III Estágio Supervisionado 200 horas	
História Antiga I 60 horas	Introdução ao Ensino de História 60 horas	Disciplina Optativa 60 horas	Disciplina Optativa 60 horas	Psicologia da Aprendizagem 60 horas	Teoria da História 60 horas	Disciplina Optativa 60 horas	Disciplina Optativa 60 horas	
História Antiga II 60 horas	Introdução à Filosofia 60 horas	Disciplina Optativa 60 horas	Disciplina Optativa 60 horas	Disciplina Optativa 60 horas	Disciplina Optativa 60 horas	Discip Eletiva ou Optativa de caráter pedagógico 60 horas	Discip Eletiva ou Optativa de caráter pedagógico 60 horas	

Obs.: Não existem disciplinas com pré-requisito. Para se obter o curso de Licenciatura em História, o aluno deverá integralizar a carga horária mínima de 2.800 horas, dentre estas, 400 horas de estágio supervisionado. A carga de 2.800 horas será constituída do núcleo de disciplinas obrigatórias (2.080 horas), optativas (600) ou eletivas (até 240 horas), e atividades complementares (até 120 horas), tais como: leituras orientadas, monitorias, iniciação científica, extensão, participação em eventos acadêmicos (seminários e congressos). O discente deverá cursar, no mínimo, 120 horas em disciplinas optativas e eletivas, de conteúdo pedagógico, previamente aprovadas pelo colegiado do curso.

* A carga horária de 120 horas a ser cumprida pelas atividades e/ou disciplinas eletivas será integralizada ao longo do curso.

Figura 5 – Fluxograma do curso de História – Licenciatura em História.

Ao concentrar essas atividades no final do curso, os graduandos de História deixam de vivenciar experiências que seriam valiosas para o encontro/confronto entre os saberes acadêmicos e escolares e, assim, perdem a oportunidade de repensarem a formação de professores. Conforme o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a):

é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado (p. 23).

Segundo a Resolução 02/2002 (BRASIL, 2002b), as horas de estágio devem ocorrer “a partir do início da segunda metade do curso” (p. 6). Pelos

dados coletados no projeto pedagógico do curso de História, percebe-se claramente a manutenção do modelo 3+1.

O estágio, que deveria se constituir em um momento importante para a diminuição das lacunas existentes entre a Escola Básica e os cursos formadores, não tem cumprido esse papel.

Conforme o Parecer 09/2001, a superação da oposição entre conteudismo e pedagogismo deve contemplar espaços, tempos e atividades que possibilitem a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino. Essa reflexão constante sobre o que ensinar e como ensinar deve permear o curso desde o início e tem o estágio como principal instrumento para sua efetivação. É no estágio que o graduando experimenta, com maior intensidade, a relação entre teoria e prática.

É fundamental que os cursos de licenciatura valorizem o estágio e outros espaços que tenham como objetivo estreitar as relações entre a Escola Básica e os cursos de licenciatura. O bom aproveitamento desses espaços requer que a comunicação se estabeleça a partir do reconhecimento do outro na construção do saber, ou seja, que essa via aberta ao diálogo permita um encontro transformador e a definição de novos parâmetros na formação do professor e no exercício de sua profissão. Nessa perspectiva, três PPCs de Letras, Pedagogia e Matemática destacam em seus projetos a necessidade de estágios mais bem planejados, com o envolvimento de todos os professores formadores e uma ação conjunta entre a universidade e a Educação Básica, conforme podemos constatar pelos seguintes fragmentos:

[...] Haverá um projeto para que ele realize o Estágio Supervisionado de forma condizente ao estipulado. **O projeto será acompanhado e avaliado** pelos professores responsáveis **junto ao Colegiado de Letras e pelas escolas em que ele for realizado**, sendo que serão especificados claramente os objetivos e as tarefas pertinentes. Ao final do estágio, o aluno deverá apresentar um relatório ao seu orientador de estágio da UFSJ (Letras, p. 14: grifos nossos).

[...] Mas, para que o Estágio Supervisionado se concretize conforme o exposto, é imprescindível **que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela UFSJ e as escolas campos de estágio**, com objetivos e tarefas claras e que ambas as partes assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente. O estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor do curso de Pedagogia, mas envolverá necessariamente uma atuação conjunta de todos os formadores envolvidos (Pedagogia, p. 9: grifo nosso).

[...] O Estágio Supervisionado é concebido, aqui, como um momento de síntese no processo formativo, em que a teoria e a prática se articulam sob o princípio ação-reflexão-ação. **É o momento em que se estabelece uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido que atue numa instituição de ensino básico e um estudante por ela recepcionado** (Matemática, p. 12: grifo nosso).

A partir das expressões grifadas, percebemos a preocupação em estreitar as relações com a Escola Básica e em fazer do estágio um projeto coletivo. Quando os licenciandos expõem suas ideias e trazem as experiências vivenciadas nas escolas para os cursos formadores, a formação torna-se mais significativa, pois as experiências são socializadas, o que possibilita uma reflexão crítica. Com a criação desses momentos, o estágio deixa de ser apenas um momento em que os licenciandos vão à escola observar. De acordo com o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a), “a ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto na sala de aula se dá conta da teoria” (p. 23).

O estágio, ao colocar o licenciando em contato com seu futuro ambiente de trabalho, permite que ele explore melhor o seu curso e reflita sobre as opções e ações vivenciadas nessa fase de formação inicial. Para os professores e alunos que vão, ou deveriam ir, às escolas, estas deveriam deixar de ser meros locais de coleta de dados para se tornarem locais de pesquisa e de franca troca de ideias e experiências.

O PPC do curso de Educação Física considera o estágio como um espaço de “observação e participação na docência em espaços escolares. Discussão e avaliação do Estágio Supervisionado”. Contudo, não estabelece o papel que devem desempenhar os demais professores do curso durante o Estágio Supervisionado.

Nossa classificação dos PPCs dos cursos na categoria referente ao Estágio Supervisionado fica da seguinte forma:

Estágio Supervisionado: caracterização e professores responsáveis								
Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química
■	■	■	■	■	■	■	■	■

LEGENDA

- Satisfatório
- Parcialmente Satisfatório
- Insatisfatório

Figura 6 – Estágio Supervisionado: caracterização e professores responsáveis.

Veja no quadro que segue o agrupamento das classificações das quatro categorias do núcleo temático “Prática Docente”.

Núcleo Temático e Categorias	PPCs das Licenciaturas								
	Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química
1	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4	■	■	■	■	■	■	■	■	■

LEGENDA

- Satisfatório
- Parcialmente Satisfatório
- Insatisfatório

Descrição das categorias:

1. Importância da Escola Básica na Formação Inicial de Professores.
2. Relação Teoria-Prática.
3. O Componente Curricular Prática de Ensino: caracterização e professores responsáveis.
4. Estágio Supervisionado: caracterização e Professores Responsáveis.

Figura 7 – Síntese da Classificação dos PPCs das Licenciaturas da UFSJ – Núcleo temático Prática Docente.

As categorias têm sentidos complementares e é possível perceber, analisando a disposição das cores no gráfico, com predominância de preto e azul, que a maioria dos PPCs que desconsideram a importância da Escola Básica na formação inicial dos professores também apresentam como insatisfatório e/ou parcialmente satisfatório as demais categorias. O não-entendimento da Escola Básica como espaço de formação compromete diretamente a estruturação do estágio e o papel do componente curricular “Prática de Ensino”. A interdependência entre teoria e prática perde o sentido, pois, para a maioria dos PPCs pesquisados, elas ocorrem em espaços e tempos diferentes e devem ser exercidas por profissionais distintos.

De acordo com a análise, os PPCs de Matemática e Pedagogia são satisfatórios nas categorias avaliadas, enquanto que o PPC de Educação Física fica bem próximo de uma avaliação positiva em todas as categorias. Por outro lado, a análise de fragmentos textuais do PPC de História apresentou concordância e aproximação (com as DCNs de 2002) insatisfatórias em todas as categorias.

3.2 Racionalidade Subjacente

Esse segundo núcleo temático envolve as seguintes categorias: Racionalidade Subjacente à Formação Centrada na Ação-Reflexão, *Status* e Hierarquias entre Licenciatura e Bacharelado, Pesquisa e Iniciação Científica e Formação Continuada.

3.2.1 Racionalidade Subjacente à Formação Centrada na Ação-Reflexão

Na organização curricular dos cursos de formação de professores baseados na racionalidade técnica, hegemônica no Brasil até os anos 1990, verifica-se a falta de articulação entre as disciplinas de conhecimentos científicos com as pedagógicas e a transmissão de conhecimentos e execução de procedimentos vindos de fora sendo a função primordial do professor. Recentemente, uma nova racionalidade foi proposta para orientar a prática pedagógica e a formação de professores, centrada na noção do professor como prático reflexivo, destacando a complementaridade das reflexões

realizadas antes, depois e durante a ação, inspiradas e articuladas com as particularidades da ação docente. Para Tardif (2002),

a razão do professor, a razão pedagógica, se estabelece sempre em sua relação com o outro, isto é, em suas interações com os alunos. Nesse sentido, ela difere, e profundamente, da racionalidade científica e técnica, a qual está voltada para a objetivação e para a manipulação dos fatos. [...] O saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nessa perspectiva, acreditamos que as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de competências profissionais, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. Nesse sentido, o prático reflexivo corresponde ao profissional dotado de razão do qual falávamos anteriormente e o qual concebemos em função de um enfoque argumentativo e deliberativo, e não cognitivo (p. 221-223).

A construção dessa nova racionalidade pressupõe o rompimento com o modelo da racionalidade técnica e a necessidade de repensar a formação docente.

No fragmento seguinte, do PPC de História, percebemos a permanência da racionalidade técnica:

[...] O perfil do licenciado que queremos contemplar deverá aliar o domínio dos **instrumentos** fundamentais do **ofício de historiador**, tanto na produção quanto na difusão do conhecimento histórico, a uma sólida formação e capacitação para o exercício das atividades de ensino, uma vez que a esse profissional compete pesquisar, desenvolver e **exercitar permanentemente** didáticas e estratégias de aprendizagem capazes de assegurar a qualidade do ensino da História na estrutura escolar existente (História, p. 12: grifos nossos).

Pelo fragmento, percebemos que o licenciando deve ser instrumentalizado para exercitar a produção e difusão do conhecimento. O verbo no infinitivo indica ação presente e sua temporalidade é a instantaneidade. Portanto, o caráter da formação como elemento contínuo que se processa pelo contato do licenciando com outros espaços formadores não é considerado. A capacitação é pelo e para o exercício, e não para a construção do novo. O texto defende um perfil para o licenciando que se confunde com a formação do bacharel, ou seja, do historiador. Pelo fragmento, parece-nos que

a formação do professor é um complemento ao trabalho do historiador, este, sim, o foco principal. Desse modo, quando se defende o exercício permanente das didáticas para garantir a qualidade do ensino de História é como se houvesse fórmulas pré-determinadas. Consideramos que a Escola Básica e o curso formador são construídos e reconstruídos pelo contato e troca de experiências mútuas. Não se trata, portanto, de garantir a estrutura existente, mas, sim, de reconhecer que a formação docente se constrói no processo.

O PPC do curso de Letras é contraditório, pois, ao mesmo tempo em que se faz crítica à racionalidade técnica, apresenta a Prática de Ensino como um treinamento:

[...] Os alunos/futuros professores passaram a ter razoável tempo para observação das aulas dos ensinos fundamental e médio, antes de fazerem seu treinamento prático. [...] As aulas tradicionais de Prática de Ensino traziam uma maciça acumulação teórica seguida de poucos momentos de prática em sala de aula (Letras p. 12).

A Prática de Ensino parece ser tratada ou entendida como um conjunto de ações de caráter instrumental. Os graduandos devem ser treinados para, posteriormente, reproduzirem em outros espaços esse “treinamento prático”. Dessa forma, a reflexão perde importância na formação do professor. Na medida em que o “treinamento prático” ocorre de forma descontextualizada do ambiente voltado para a formação docente, ou seja, a Escola Básica. Dessa forma, a identidade própria para as licenciaturas fica comprometida. Para Leal (2006):

A racionalidade técnica manifesta-se também na dicotomia entre os saberes de referência (Química, Física, Matemática etc.) e os saberes pedagógicos, característica dos cursos de formação de professores. [...] De fora do universo conceitual e problemático das ciências da educação, muitos cientistas responsáveis por disciplinas de conteúdo específico nas licenciaturas contribuem para a consolidação de uma visão simplista do ensino [...] considerando o domínio da matéria a ser ensinada como única condição relevante para a boa prática profissional (p. 21).

A isso deve ser acrescentada a dicotomia entre as aulas na universidade e o dia a dia nas escolas da Educação Básica.

Dois PPCs, dos cursos de Física e Química, ao fazerem referência aos estágios supervisionados, enfatizam a necessidade de romper com a racionalidade técnica, conforme podemos constatar no fragmento a seguir:

[...] O Estágio deverá orientar-se para a alternativa da racionalidade prática de formação de professores, em oposição à racionalidade técnica (de acordo com os trabalhos de Schön, Zeichner e Perrenoud, dentre outros) (Física, p. 11, e Química, p. 13).

No entanto, as ementas analisadas dos respectivos cursos nos permitem afirmar que elas não apresentam indicações bibliográficas em consonância com as linhas teóricas citadas. A presença de fragmentos idênticos se repete em outros trechos desses dois PPCs (Anexo I).

Dois outros PPCs, dos cursos de Pedagogia e Matemática, buscam romper com o modelo da racionalidade técnica, conforme os fragmentos a seguir:

[...] Não são poucos os problemas do curso de Pedagogia gerados por sua reformulação à luz do Parecer 252/69. Entretanto, até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996, é este Parecer que o regulamenta. Daí, no atual currículo do curso de Pedagogia da UFSJ, que vigora desde 1983, os estudantes passarem por um elenco de disciplinas comuns a todos até o 5º período; quando então entram na parte diversificada do curso, orientando seus estudos para as disciplinas específicas de cada habilitação; na qual, ao final do curso, fazem seus Estágios Supervisionados. Nesta estrutura, além de todos os problemas descritos acima, cumpre acrescentar também que ela oferece aos estudantes de Pedagogia uma formação acadêmica compartimentalizada, com duplicidade de fins, preparando-se o professor e o especialista sem que se estabeleça uma sólida articulação entre eles; e, ainda, o isolamento dos estágios ao final do curso ocasiona uma formação em que teoria e prática estão sempre desconstruídas. [...] A presente proposta de reformulação curricular pretende superar esses antigos problemas do curso de Pedagogia, decorrentes da legislação que o orientava. Em sua nova estrutura, o curso de Pedagogia, além de entrar em consonância com a atual legislação referente às licenciaturas e aos cursos de formação para a Educação Básica, incorpora as contribuições dos debates acerca do curso de Pedagogia e revê a formação dada ao pedagogo (Pedagogia, p. 7-8).

[...] Nossa proposta, pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, configura-se como uma alternativa para romper com o modelo clássico das Licenciaturas, caracterizado por uma completa desarticulação entre o tratamento do conteúdo específico de matemática e o conteúdo pedagógico, a teoria e a prática de sala de aula e entre a universidade e a escola. Pretendemos assegurar, através da organização curricular, a articulação de diferentes saberes, a associação entre conteúdos e metodologias e a interação sistemática com as escolas do sistema de Educação Básica (Matemática, p. 1).

Esses dois projetos são os que mais se aproximam dos pressupostos defendidos pelo Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a): “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (p. 29).

O PPC do curso de Educação Física destaca a formação do licenciando por meio de um pensamento crítico-reflexivo, conforme o fragmento:

[...] O curso de Licenciatura em Educação Física da UFSJ tem como objetivo formar profissionais habilitados para atuar no campo da Educação Física Escolar, promovendo, para isso, o pensamento crítico-reflexivo (Educação Física, p. 7).

Na concepção reflexiva, o que fazer encontra-se intimamente ligado a uma ação crítica que supera o fazer, dando-lhe um sentido. A prática educativa não se manifesta no vazio. Assim, o professor deve conhecer para ensinar e não conhecer apenas para exercer o conhecimento. Conforme Leão (2008):

O professor deve entender que a sala de aula é o espaço para a construção do conhecimento que, conforme Chevallard (1995), compõe-se de três partes: o *savoir savant* (saber do sábio), o *savoir à enseigner* (saber a ensinar), e o *savoir enseigné* (saber ensinado). O ‘saber do sábio’ requer do professor a compreensão da importância da epistemologia da ciência de referência para sua formação. Conhecer Geografia é o primeiro passo para ensinar Geografia. Esse conhecimento permite, no processo pedagógico, definir ‘o que ensinar’. O ‘saber a ensinar’ encontra-se fundamentado pela didática (como ensinar) e exige do professor habilidade para, no diálogo com os alunos, promover a resignificação dos saberes por meio da interlocução didática. É desse encontro/confronto de saberes que nasce o ‘saber ensinado’ (p. 95).

A ausência de dados suficientes nos PPCs de Ciências Biológicas e Filosofia para indicação da racionalidade subjacente nos levou a classificá-los como insatisfatórios.

O esquema classificatório para essa categoria é:

Racionalidade subjacente à formação centrada na ação-reflexão								
Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química
■	■	■	■	■	■	■	■	■

LEGENDA

- Satisfatório
- Parcialmente Satisfatório
- Insatisfatório

Figura 8 – Racionalidade subjacente à formação centrada na ação-reflexão.

3.2.2 Status e Hierarquias entre Licenciatura e Bacharelado

Os principais problemas das licenciaturas, apontados por diversos autores, como Bernadette Gatti e Júlio Emílio Diniz, entre outros, evidenciam o tratamento diferenciado dado aos alunos de licenciatura e bacharelado dentro dos cursos de formação acadêmica. Em seus estudos, Gatti (2000, 2010) e Gatti e Barreto (2009) chamam atenção para o papel secundário dos cursos de formação de professores dentro das universidades brasileiras:

A formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico (GATTI e BARRETO, 2009, p. 152).

Nesse sentido, cabe lembrar que, seis dos nove cursos de graduação analisados encontram-se estruturados nas modalidades licenciatura e bacharelado.¹⁷

Um dos pressupostos das DCNs de 2002 para os cursos de formação de professores diz respeito à necessidade de se criarem cursos com identidade própria. O Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a) enfatiza a necessidade de uma inovação para as licenciaturas, afirmando que,

nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as

¹⁷ Conforme Quadro 2 apresentado na página 58.

licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma **diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado**; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da Educação Básica (p. 18: grifo nosso).

A análise dos textos dos PPCs de licenciatura da UFSJ, que definem os objetivos presentes na formação dos licenciandos, permite-nos algumas reflexões sobre como esses cursos encontram-se estruturados. Embora todos façam referência às DCNs do CNE, é possível perceber algumas incoerências entre o que dizem as Diretrizes e os objetivos defendidos em alguns PPCs, conforme veremos no seguinte fragmento.

Nos objetivos do Curso de Ciências Biológicas, está escrito que:

[...] A meta principal da Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFSJ é a qualificação profissional para o exercício do magistério no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente nas áreas de Ciências e Biologia. Entretanto, o biólogo licenciado pela UFSJ, após regularmente filiado a um dos Conselhos Regionais de Biologia, estará também credenciado para o exercício das demais atividades da profissão, definidas na lei. Nesse sentido, o objetivo adicional do Curso é ampliar as possibilidades profissionais e vocacionais do egresso, permitindo e oferecendo oportunidade de preparação, através da iniciação científica e de outras atividades, para a admissão em cursos de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado (Ciências Biológicas, p. 1-2).

A subordinação dos cursos de licenciatura aos cursos de especialização, mestrado e doutorado pode representar uma ameaça à formação voltada para o exercício da docência na Escola Básica, visto que os objetivos dos cursos de licenciatura podem ser subordinados aos objetivos dos cursos de graduação. Assim como os projetos de pesquisa dos licenciandos, em vez de serem orientados para garantir terminalidade e integralidade às licenciaturas, serem atrelados às linhas de pesquisa das pós-graduações.¹⁸

O texto afirma ainda que o objetivo principal é formar o licenciando para o exercício do magistério. Contudo, o “biólogo licenciado” poderá requerer registro em um dos conselhos regionais para o exercício de demais atividades.

¹⁸ A presente pesquisa não dispõe de dados que comprovem essa afirmação. Contudo, consideramos relevante apresentar esse questionamento.

Consideramos conflitante essa afirmação, visto que, se é licenciado, não é biólogo, mas, sim, professor de Biologia.

Nos fragmentos textuais dos cursos de Filosofia, Física, História e Letras, percebemos certo descaso em relação à licenciatura e à maior valorização do bacharelado:

[...] Pensou-se, então, na reestruturação do Bacharelado, para que ele não fosse somente uma adaptação da Licenciatura, mas um curso capaz de atender aos interesses e às necessidades dessas pessoas. O Bacharelado em Filosofia foi concebido, pois, com o objetivo principal de oferecer uma boa formação em pesquisa filosófica juntamente com a apresentação de um conteúdo sólido (Filosofia, p. 6).

[...] O Físico-educador formado pela UFSJ dedica-se preferentemente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, 'softwares', ou outros meios de comunicação. Não se atém, necessariamente, a um perfil orientado para o ensino médio formal (Física, p. 3).

[...] Da mesma maneira, consideramos importante garantir a existência do bacharelado, caracterizada por um maior aprofundamento de sua formação em áreas específicas do saber e da pesquisa histórica, que o qualificará para as diversas atividades abertas ao exercício profissional do historiador e seus desdobramentos acadêmicos em nível de pós-graduação. Vale sublinhar que as atividades de pesquisa desenvolvidas pelo departamento têm propiciado a diversos alunos esse horizonte e sua concretização. [...] A criação da Habilitação e Bacharelado em História tem como finalidade preparar profissionais que exercerão o magistério nas escolas do ensino fundamental e médio, especialmente na região em que atua a FUNREI, possibilitando a pesquisa, bem como o exercício de outras atividades no campo do conhecimento histórico, assegurados pela formação plena do historiador (História, p.13).

[...] Após o término do primeiro ciclo, os alunos deverão fazer a solicitação de um professor orientador, sendo que os alunos em estado mais avançado de curso terão prioridade na escolha, principalmente os bacharelados que solicitarem orientador para seu plano de estudos visando a elaboração de monografia. Quando o professor desejado tiver todas suas vagas de orientação preenchidas, o Colegiado de Curso indicará o orientador. [...] Ademais, sentimos a necessidade de diferenciar as modalidades oferecidas, contemplando o bacharelado, para melhor atender às demandas profissionais e as inclinações acadêmicas de alguns alunos (Letras, p. 15).

Os fragmentos textuais dos cursos de Pedagogia e de Química não apresentam claramente a relação entre o bacharelado e a licenciatura:

[...] A última regulamentação do curso de Pedagogia data de 1969. Nela, foi abolido o bacharelado em pedagogia, instituiu-se a licenciatura como único diploma e definiu-se, para o curso, a tarefa de formar professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar. Para tanto, o curso se estruturou em duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas, a serem cursadas por todos os estudantes de Pedagogia e a outra, diversificada, dispersando os estudantes do curso em função das habilitações (inspeção,

supervisão, orientação, administração e magistério) escolhidas por eles (Pedagogia, p. 6).

[...] Na UFSJ, de 1992 a 1998, a estrutura curricular vigente associava a Licenciatura Curta em Ciências, de três anos de duração, com uma complementação de dois anos para realização da Licenciatura Plena em Física e em Química. Dessa maneira, a estrutura curricular dos três primeiros anos estava articulada com dois objetivos: formar o Professor de Ciências para o ensino fundamental e prepará-lo para os cursos de Licenciatura Plena em Física e em Química. Em decorrência da extinção das licenciaturas curtas, a partir da aprovação da nova LDB, e em conformidade com os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, referentes à estrutura e diretrizes das licenciaturas, as discussões realizadas entre os docentes das áreas de Física e Química propiciaram a estruturação de novos currículos para a formação de professores de Física e de Química para os níveis fundamental e médio (Química, p. 3).

O paradoxo presente no nascimento dos novos cursos de licenciatura, a partir do Parecer 09/2001 e das Resoluções 01 e 02/2002, é que eles deveriam ser reestruturados por professores predominantemente identificados com as licenciaturas. Segundo Diniz-Pereira e Vasconcelos (2010), “assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que o credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente” (p. 544). Contudo, conforme Leão (2008), prevalece o ciclo do bacharelado na estruturação dos cursos de licenciatura:

O processo de implantação das DCNs do CNE criou um paradoxo nas Instituições de ensino superior, que possuem o bacharelado e, também, nos cursos de licenciatura sem profissionais identificados com a docência. O paradoxo reside no fato de que, para implantar as DCNs do CNE, esses profissionais teriam que começar a mudança por eles próprios. A reação de defesa foi classificar as DCNs do CNE como um organismo estranho ao meio universitário, uma interferência autoritária do Estado que, ao impor políticas públicas, desrespeita a autonomia dos cursos. [...] O ciclo do bacharelado – que mantém as universidades federais sob o controle da lógica do bacharelado – inicia-se na graduação (p. 28).

Esse ciclo refere-se à manutenção dos cursos de graduação e pós-graduação e do acesso às vagas das universidades e escolas federais sob o comando da lógica do bacharelado, conforme descrito na sequência da citação:

O graduando interessado em ingressar na pós-graduação alinha-se, ainda na graduação, a um campo do saber, especializa-se em determinada área para compor os grupos de

pesquisas e conquistar a confiança do seu possível orientador no Mestrado. Na medida em que predominam professores com formação para o bacharelado, os escolhidos devem também possuir esse perfil. Assim, a graduação constitui a fase inicial para a escolha daqueles que, na pós-graduação, irão garantir os projetos do bacharelado e a manutenção do controle do bacharel, também, nos mestrados e doutorados. Após a conclusão da graduação e pós-graduação, o ciclo entra em uma nova fase. O graduando e o pós-graduando, que se prepararam para ser um bacharel, ao não encontrar espaço no mercado de trabalho e/ou, por perceber que na educação são maiores suas possibilidades de renda e estabilidade – caso dos empregos públicos federais – retorna às universidades federais, agora como candidato a uma vaga no quadro de professores. A falta de formação profissional voltada para o exercício da docência não impede esse profissional de ser aprovado nos concursos, visto que, em vários casos, quem prepara os editais são os bacharéis, que ainda mantêm o controle do curso. Esses editais, voltados para a contratação do bacharel, permitem a renovação do quadro de profissionais que irão garantir a manutenção do ‘ciclo do bacharel’ (p. 28-30).

A ausência de uma proposta direcionada desde o início para a formação de professores resulta em grande dificuldade para o licenciando estabelecer uma identidade profissional. Segundo Diniz-Pereira e Vasconcelos (2010),

é comum nos depararmos com estudantes nos momentos finais dos cursos de licenciatura em história, geografia ou biologia que se autodenominam historiadores, geógrafos ou biólogos em vez de professores das respectivas disciplinas. O fato de esses alunos não se reconhecerem como educadores ou ‘professores de’, elemento fortemente influenciado pela significação social do magistério e provavelmente pelo *status* das atividades relacionadas às atividades de ensino no campo acadêmico, parece ser uma característica bastante significativa na construção de uma determinada identidade profissional – seja ela docente ou não (p. 545)

A falta de identidade com a docência de vários professores formadores acaba por fortalecer a formação para o bacharelado. Entre os muros da universidade, quem se dedica à formação docente é visto como um “estranho no ninho”.

A análise dos PPCs indica que há cursos que apresentam um discurso mais identificado com o Parecer 09/2001, conforme podemos verificar nos fragmentos textuais dos cursos de Educação Física e Matemática:

[...] O Plano Nacional de desenvolvimento da Educação Superior estabelece a necessidade de fortalecimento das licenciaturas, bem como a ampliação de ofertas nas diferentes áreas de conhecimento presentes nos espaços escolares; a UFSJ em consonância com os princípios estabelecidos na política de valorização da Licenciatura, com o compromisso de educação pública e de qualidade (Educação Física, p. 6).

[...] Como se pode depreender deste documento, a Licenciatura ganha novos contornos no Curso de Matemática implantado na UFSJ a partir de 2002, imprimindo uma nova mentalidade sobre a formação inicial de professores. As orientações e direcionamentos aqui definidos visam, sobretudo, uma formação de qualidade para o professor de matemática, atribuindo à Licenciatura o tratamento cuidadoso e diferenciado que lhe é devido (Matemática, p. 41).

Nossa classificação dos PPCs dos cursos em relação a esta categoria fica da seguinte forma:

Status e hierarquias entre Licenciatura e Bacharelado								
Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química

LEGENDA

- Satisfatório
- Parcialmente Satisfatório
- Insatisfatório

Figura 9 – Status e hierarquias entre Licenciatura e Bacharelado.

3.2.3 Pesquisa e Iniciação Científica

Outro aspecto que merece destaque é a vinculação entre a formação do futuro professor às atividades de iniciação científica e às pós-graduações. A análise dos projetos demonstra que parcela considerável dos cursos promove “especialização precoce” ao estabelecer linhas de pesquisa nos cursos de licenciatura que atuam como uma espécie de estágio para as pós-graduações.¹⁹ Pelos fragmentos textuais dos cursos de Ciências Biológicas, Filosofia, Física, História e Química, percebemos o alinhamento dessas graduações aos cursos de Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*:

¹⁹ Não desconsideramos a importância dessas pesquisas, mas, sim, o *status* que estas possuem quando comparadas às atividades de ensino e extensão.

[...] O objetivo adicional do Curso é ampliar as possibilidades profissionais e vocacionais do egresso, permitindo e oferecendo oportunidade de preparação, através da iniciação científica e de outras atividades, para a admissão em cursos de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado (Ciências Biológicas, p. 2).

[...] O Projeto pedagógico do Curso de Filosofia foi elaborado de modo a assegurar: estruturas flexíveis, articulação com o trabalho do profissional em preparação, ênfase na qualidade do ensino oferecido, coerência e unidade dos conteúdos, valorização do discente como pessoa humana, articulação com a pós-graduação (Filosofia, p. 4).

[...] A possibilidade do graduando participar de projetos de Iniciação Científica desenvolvidos no Departamento de Ciências Naturais ou em outro Departamento da UFSJ, bem como dos seminários realizados semanalmente pela Coordenação do *Curso de Mestrado, em Física, Química e Neurociência*, é, sem dúvida, um fator de articulação entre graduação e pós-graduação (Física, p. 12).

[...] No campo da preparação dos profissionais do ensino de História, a área tem motivado a reciclagem e o aprofundamento de conteúdos, bem como a obtenção de uma formação teórica e metodológica que os habilite a produzir conhecimento, o que encerra o verdadeiro sentido da relação ensino-aprendizagem. Essa ação tem sido efetivada através do trabalho exercido dentro do mencionado Curso de Especialização, da promoção de encontros com os professores do magistério de 1º e 2º grau, versando sobre questões do ensino de História na rede escolar da região das Vertentes, bem como da graduação de Filosofia, suprindo, ainda que de forma precária, a demanda de formação de professores na região (História, p. 7).

[...] A possibilidade do graduando participar de projetos de Iniciação Científica desenvolvidos no Departamento de Ciências Naturais ou em outro Departamento da UFSJ, bem como dos seminários realizados semanalmente pela Coordenação do *Curso de Mestrado, em Física, Química e Neurociência*, é, sem dúvida, um fator de articulação entre graduação e pós-graduação (Química, p. 16).

Pelos fragmentos, tem-se a impressão de que a formação para o exercício do magistério foi deslocada da graduação para a especialização. Para Gatti (2010), “uma parte dessas licenciaturas promovem especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação, o que, claramente, visam à formação de outro profissional que não o professor” (p. 495).

Ressaltamos o fato de que predomina, nos PPCs de licenciatura da UFSJ, uma forte orientação para os estudos de casos específicos com viés para a formação do bacharel, e não do licenciando. Ainda que a maioria dos cursos seja de licenciatura, o que prevalece é o desejo do professor de trabalhar para formar o bacharel. Nesse sentido, as DCNs do CNE não conseguem garantir a “terminalidade e integralidade próprias” conforme preconiza o Parecer 09/2001.

Em outro fragmento do curso de História, está escrito que o curso de especialização é uma resposta à demanda regional dos professores que atuam na Escola Básica. Veja no texto que segue:

[...] Essas condições extremamente favoráveis à pesquisa, aliadas ao nível de qualificação do corpo docente do DECIS, possibilitaram a implantação de um Curso de Pós-Graduação 'Lato Sensu' voltado para a História de Minas no século XIX. Pretendeu-se, com isso, responder a uma demanda regional dos profissionais da área que atuam no magistério de 1º, 2º e 3º graus (História, p. 5).

O texto destaca a preocupação em fornecer especialização para atender a uma demanda dos profissionais que atuam no magistério. Contudo, a referida pós-graduação em História e o mestrado criado no ano de 2008 não possuem nenhuma linha de pesquisa voltada para o ensino de História ou para a formação de professores.

Os objetivos defendidos pelo PPC de História destacam a importância de uma "formação integral do profissional de História em suas diversas áreas de atuação". O texto diz que:

[...] Objetiva-se, assim, tanto a plena formação do profissional que se voltará para a atividade didática, com a qualificação apropriada para o exercício do ensino de nível fundamental e médio, quanto o pleno desenvolvimento das aptidões e escolhas que se voltem proeminentemente para a atividade de pesquisa, seja nos órgãos e instituições voltados para esse fim ou na sua continuidade nos programas de pós-graduação. É importante ressaltar que a distinção de escolha aqui apontada não quer representar a dissociação entre ensino e pesquisa, mas se justifica pelo fenômeno recorrente no mercado de trabalho do historiador e que o obriga, no atendimento às demandas profissionais, a hierarquizar de diferentes maneiras o desenvolvimento da sua formação (História, p. 11).

Embora o texto tenha o cuidado de ressaltar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, quando se diz no texto que as demandas profissionais devem ser hierarquizadas, fica a impressão de que a pesquisa é uma necessidade que deve estar presente prioritariamente na formação do bacharel.

No fragmento que segue, extraído do curso de Letras, também percebemos a associação da pesquisa como atividade do bacharel:

[...] No Curso de Letras, algumas alternativas se apresentam para o pretendente a uma formação na área: ele pode se tornar um professor; um tradutor, um intérprete, ou

ambos; como bacharelado, ele pode demonstrar sua inclinação para a pesquisa, seja ela em língua, em Linguística Aplicada ou nas literaturas. Há casos em que o estudante cursa Letras com enfoque na língua estrangeira com vistas a uma carreira diplomática ou como secretário/a bilíngue (Letras, p. 4).

Contrariando o que dizem os fragmentos extraídos dos PPCs de História e Letras, o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a) afirma que a pesquisa é elemento essencial na formação inicial do professor. De acordo com esse Parecer, muitos cursos de licenciatura,

além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. [...] Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriade das certezas científicas [...] A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na Educação Básica (p. 24-35).

No entanto, alguns PPCs de formação de professores analisados por esta pesquisa desconsideram e/ou pouco consideram a pesquisa como elemento fundamental para a formação dos licenciandos. Conforme Tardif (2002), seria necessária uma mudança radical para uma nova concepção referente à pesquisa e ensino na Educação Básica:

No que diz respeito às ciências da educação, a perspectiva defendida aqui propõe uma mudança radical nas concepções e nas práticas de pesquisa atualmente em vigor. Em primeiro lugar, ela propõe que se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento. Isso significa, noutras palavras, que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais o privilégio exclusivo dos pesquisadores, **os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários** e obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação. A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria

sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente à atividade (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista (p. 238: grifo nosso).

A Escola Básica é excluída da maioria das pesquisas realizadas nas universidades. Assim, esse importante espaço para a formação dos licenciados permanece distante da universidade e os saberes produzidos na Escola Básica não constituem objeto de estudo da maioria dos pesquisadores que atuam nos cursos de licenciatura.

Em outro momento, o PPC de História faz referência à continuidade das pesquisas dos graduandos na pós-graduação. Como o mestrado em História possui duas linhas de pesquisa e não possui uma linha de pesquisa voltada para o ensino de História ou a formação de professores, é natural pensar que os graduandos interessados em uma vaga no mestrado orientem seus estudos para as linhas de pesquisa propostas na pós-graduação e busquem, ainda na graduação, uma especialização, o que acaba por comprometer uma formação mais horizontal. Veja, no fragmento que segue, a ênfase dada para a continuidade dos estudos na pós-graduação e que nos ajuda a entender a “hierarquia” indicada no PPC de História:

[...] Da mesma maneira, consideramos importante garantir a existência do bacharelado, caracterizada por um maior aprofundamento de sua formação em áreas específicas do saber e da pesquisa histórica, que o qualificará para as diversas atividades abertas ao exercício profissional do historiador e seus desdobramentos acadêmicos em nível de pós-graduação. Vale sublinhar que as atividades de pesquisa desenvolvidas pelo departamento têm propiciado a diversos alunos esse horizonte e sua concretização. Também, com este intuito, propusemos um conjunto de disciplinas optativas que permita uma verticalização de temas e abordagens, sobretudo a realização da monografia como exercício fundamental de tratamento de fontes, aprofundamento bibliográfico e produção de conhecimento (História, p. 13).

A verticalização do tema conduz a uma busca pela especialização no interior das licenciaturas, o que se constitui, assim, como um estágio para o mestrado. As disciplinas optativas atuam como reforço para a dependência da graduação à pós-graduação. Esse fato não é uma característica única do curso de História ou dos demais cursos da UFSJ; é uma tradição da universidade brasileira. Veja, nas palavras de Vesentini (*apud* LEÃO, 2008), relatando, entre outras experiências, o período em que foi graduando da USP:

Lembro-me da época em que frequentei, como aluno [graduando], o curso de graduação em Geografia, aqui, na USP – isso de 1970 a 1974, quando havia uma sensível subvalorização, para não dizer um desprezo velado ou, às vezes, até aberto, da preparação do docente. Na prática, sempre se priorizou a formação do futuro especialista (em Geomorfologia, Cartografia, Geografia Agrária etc.) ou então, especialmente nos anos 1970 e 1980 – a formação do planejador. Mas a carreira docente, com exceção da universitária (considerada normalmente um corolário ou um apêndice da especialização), era e ainda é, em grande parte, vista como algo destinado tão-somente àqueles que não têm competência para exercer outras atividades. Esse viés, que contribuiu para engendrar ou reforçar inúmeros estereótipos na imagem da Geografia escolar, pode ser explicado, tanto pela estrutura dos nossos cursos superiores – **na qual se enfatiza a especialização e a titulação encarada como hierarquia ou relação de poder** – quanto pela nossa cultura autoritária, na qual a escolaridade e a qualificação das pessoas sempre foi algo relegado a segundo plano. Na nossa tradição bacharelesca, o importante é ter diploma e não, necessariamente, uma sólida formação escolar (p. 30: grifo nosso).

Para Santos (2005), a universidade, ao priorizar a defesa do seu *status quo* – que supervaloriza a pesquisa e o conhecimento especializado em detrimento do ensino e da extensão – acaba por se isolar dos cursos de graduação e das demandas da sociedade. Conforme o autor,

o fosso cavado entre a universidade pública e o saber pedagógico é prejudicial, tanto para a escola pública como para a universidade. A resistência desta última ao novo receituário educacional não pode reduzir-se à crítica, já que a crítica, num contexto de crise da universidade, acaba por vincar o isolamento social desta. Para dar um exemplo, a crítica produzida nas faculdades de educação tem reforçado a percepção de que a universidade está sobretudo empenhada na defesa do *status quo*. Romper com esta percepção deve ser um dos objetivos centrais de uma reforma universitária progressista e democrática (p. 83).

Dois cursos, Pedagogia e Matemática, apresentam em seus PPCs afirmações em maior conformidade com as DCNs do CNE no que diz respeito à importância das práticas no estímulo à reflexão e à pesquisa, conforme os fragmentos a seguir:

[...] Além da prática pedagógica, que é um campo profícuo para fecundar a pesquisa no currículo do curso, os seminários de pesquisa/monografia, realizados nos 7º e 8º períodos/semestres do curso, articulados às disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Educação (1º período) e Pesquisa em Educação (6º período) possibilitarão instrumentalização teórica e espaço coletivo para construção e discussão acadêmico-científica de projetos, relatórios de pesquisa e monografias (Pedagogia, p. 16).

[...] Criado em 1990, o NPC representa o engajamento da FUNREI no esforço de promover uma efetiva interação com a comunidade escolar, pelo intercâmbio de ideias e experiências com professores de Ciências e Matemática da região das Vertentes. Esse intercâmbio tem sido implementado, ao longo dos anos, através de grupos de estudos, encontros de professores, projetos de pesquisa e extensão, ciclo de seminários, produção de materiais didáticos e implementação de uma biblioteca-experimentoteca, sempre envolvendo professores da FUNREI e professores de Ciências e Matemática dos níveis fundamental e médio. O contato com esses professores, através do NPC e do curso de Especialização em Matemática, evidenciam que o tratamento das questões relativas à formação do professor faz-se mais urgente e necessário. Daí a nossa atual preocupação com a adoção de um enfoque na Licenciatura capaz de congrega a Matemática e a Educação (Matemática, p. 3).

No PPC do curso de Educação Física não há menção à subordinação entre as pesquisas do curso de graduação com a Pós-graduação.

O esquema classificatório da categoria Pesquisa e Iniciação Científica apresenta-se da seguinte forma:

Pesquisas e iniciação científica								
Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química

LEGENDA

Satisfatório
 Parcialmente Satisfatório
 Insatisfatório

Figura 10 – Pesquisas e iniciação científica.

3.2.4 Formação Continuada

A ideia de formação continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo pesquisadores, educadores e instituições governamentais municipais, estaduais e federais.

Na concepção de formação como um processo contínuo, constatamos uma crescente produção teórica. No entanto, em seus estudos, Gatti e Barretto (2009) alertam que

a produção teórica e empírica sobre formação continuada de professores destaca que há avanços a considerar, mas que eles são ainda modestos quando confrontados com as expectativas de elevar o nível de desempenho dos alunos dos sistemas educacionais (p. 208).

A formação continuada de professores é, por vezes, confundida com treinamento, reciclagem. Sobre esse tema, Nóvoa (2007) afirma que

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o 'mercado da formação' e que alimenta um sentimento de 'desatualização' dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (p. 9).

As reflexões sobre a formação continuada de professores são importantes à medida que contribuem para a compreensão de que a formação inicial caracteriza-se apenas como o começo de uma carreira profissional. De acordo com Freire (2004),

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo ao máximo [...] Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado da curiosidade ingênua para o da curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (p. 39-40).

No entanto, verificamos, por meio da análise dos projetos pedagógicos, que a maioria dos cursos da UFSJ não faz referência à formação continuada. São eles: Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, História, Pedagogia e Matemática.

As DCNs do CNE defendem a integração entre a formação inicial e continuada. De acordo com a Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002a), Artigo 14:

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (p. 6).

Apenas três PPCs – Física, Letras e Química – destacam a importância da formação continuada ou permanente de professores, contudo, de forma genérica, sem estabelecer espaços e tempos curriculares para que essa formação se desenvolva, conforme podemos verificar pelos fragmentos a seguir:

[...] Entendemos que a formação profissional é um processo contínuo e permanente, que não se esgota na formação inicial, realizada nos cursos de licenciatura (Física, p. 6).

[...] Para exercer sua profissão, é necessário acompanhar o desenvolvimento técnico-científico da área para a qual foi habilitado, o que impõe uma consciência de que a formação do profissional é permanente, requerendo sempre preocupação com a sua capacitação (Letras, p. 5).

[...] Os egressos do Curso de Química deverão apresentar interesse pelo aperfeiçoamento permanente (Química, p. 10).

Para Tardif (2002), os conhecimentos teóricos ou práticos “são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada” (p. 249).

O esquema classificatório resultante é:

Formação Continuada								
Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química
■	■	■	■	■	■	■	■	■

LEGENDA

- Satisfatório
- Parcialmente Satisfatório
- Insatisfatório

Figura 11 – Formação Continuada.

Na Figura 12, apresentamos um agrupamento das quatro categorias analisadas.

Núcleo Temático e Categorias	PPCs das Licenciaturas								
	Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química
1	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4	■	■	■	■	■	■	■	■	■

LEGENDA

- Satisfatório
- Parcialmente Satisfatório
- Insatisfatório

Descrição das categorias:

1. Racionalidade Subjacente à Formação Centrada na Ação-Reflexão
2. *Status* e Hierarquias entre Licenciatura e Bacharelado
3. Pesquisa e Iniciação Científica
4. Formação Continuada.

Figura 12 – Síntese da classificação dos projetos pedagógicos das licenciaturas da UFSJ – Núcleo Temático Racionalidade Subjacente.

No Núcleo Racionalidade Subjacente, nosso objetivo foi analisar o que se propõe para a formação de professores nas licenciaturas da UFSJ, com o intuito de se verificar a racionalidade subjacente, ou seja, as concepções de educação, de conhecimento, de ensino-aprendizagem, de pesquisa e iniciação científica. Nesse sentido, analisamos a relação das pesquisas com as

licenciaturas e o papel que aquelas, em conjunto com a pós-graduação, exercem no fortalecimento do bacharelado e/ou das licenciaturas, bem como a forma como os PPCs tratam a formação continuada dos alunos egressos, visto que na graduação ocorre uma formação inicial ou primeira formação.

É possível perceber, a partir da análise na Figura 12 do núcleo “Racionalidade Subjacente”, a predominância das cores preto e azul – indicativas de uma articulação insatisfatória com as DCNs de 2002. Por mais que alguns fragmentos textuais apresentem palavras “politicamente corretas”, a análise dos documentos demonstra a prevalência da concepção bacharelesca na construção dos PPCs; em alguns, atribui-se ao licenciado o título de biólogo, historiador e/ou físico educador.

A ação docente, quando entendida como objeto de pesquisa, constitui um dos aspectos mais relevantes para a qualidade dos cursos de licenciatura. Muitos graduandos que ingressam nesses cursos ainda não entendem com clareza a diferença entre licenciatura e bacharelado. A predominância de uma concepção bacharelesca na orientação dos cursos, como demonstrado na categoria 2 (*Status* e Hierarquias entre Licenciatura e Bacharelado) acaba influenciando as demais categorias. Se o curso se orienta em torno do conteúdo/área de referência, a reflexão sobre a prática perde sentido, uma vez que o importante não é a ação docente, mas o conteúdo. Desse fato decorre também o grande volume de pesquisas de iniciação científica centradas em conteúdos específicos, como demonstrado na categoria 3 (Pesquisa e Iniciação Científica). A maioria dos professores preocupa-se muito com “o que ensinar” e pouco com o “como ensinar”; talvez esse seja o motivo da quase inexistência de referências nos PPCs sobre formação continuada. Parece prevalecer a ideia de que no curso de licenciatura o graduando aprende um conteúdo que posteriormente será reproduzido na Escola Básica. Nesse sentido, a maioria das pesquisas realizadas pelos licenciandos, durante a integralização dos cursos, não possui relação com o exercício da docência. Desse modo, esses professores terão dificuldade de refletir sobre sua prática docente, uma vez que são poucos os espaços reservados para essa reflexão nos cursos formadores.

3.3 Legislação

O último núcleo temático, “Legislação”, possui como categorias: Relação do Projeto Pedagógico com as Leis: orientação pedagógica em diálogo com as leis e Conhecimento das Leis que Regulamentam a Formação Docente.

3.3.1 Relação do Projeto Pedagógico com as Leis: orientação pedagógica em diálogo com as leis

Na apresentação dos cursos, percebe-se que alguns promoveram as reformulações apenas para atender ao que determina as DCNs do CNE²⁰, o que poderíamos chamar de orientação legalista, conforme indica os fragmentos textuais dos cursos de Ciências Biológicas, Filosofia, História e Matemática:

[...] As mudanças curriculares, então realizadas, adequaram o Curso ao que manda a Resolução 02/2002/CNE/CP/CNE, de 19 de fevereiro de 2002 (Ciências Biológicas, p. 1).

[...] pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação e pela Resolução 01/2003 do CONAC, entende-se que o Curso de Filosofia em funcionamento na UFSJ não está concebido de modo muito diverso do que foi estabelecido nos mencionados instrumentos legais, havendo, contudo, necessidade de algumas mudanças. Nesse sentido, resolve rever o currículo implantado em 1995, para proceder à inclusão das 400 horas de prática como componente curricular exigidas pela Resolução CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 do CNE, bem como especificar a forma de cumprimento das 400 horas de Estágio e das 200 horas de atividades acadêmicas, científicas e culturais previstas na mesma Resolução. O oferecimento do estágio para os alunos da licenciatura obedece à Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002 e o que estabelece a Resolução 001/2003 do CONAC. O resultado desse trabalho foi a proposta de uma estrutura que atendesse às diretrizes curriculares. Projeto Pedagógico de modernização curricular para atender as diretrizes curriculares (Resolução CNE/CP1 e CP2/2002 (Filosofia, 19-23).

[...] Em função das determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que diz respeito à ênfase específica na formação docente, notadamente voltada para o ensino básico e médio, e, como consequência, do impacto que a nova orientação acarreta quanto à presença de disciplinas didáticas e de Prática de Ensino, bem como a necessidade de compatibilizar os custos da formação do graduado em níveis aceitáveis, foi oferecida a possibilidade de escolha entre a licenciatura e o bacharelado (História, p. 32).

²⁰ Essa adequação ocorreu, preferencialmente, em relação à carga horária, aspecto mais visível das DCNs do CNE.

[...] Visando dar cumprimento ao que determina a Resolução CNE/CP 2 (Matemática, p. 10).

Pelos fragmentos dos PPCs, fica a impressão de que as reformulações foram motivadas apenas por uma exigência legal. No caso do PPC do curso de História, usa-se a expressão “impacto que a nova orientação acarreta quanto à presença de disciplinas didáticas”. Parece que a estrutura impactada foi a do bacharelado. Sendo assim, as mudanças causam um trauma em uma estrutura já em funcionamento.

Acreditamos que o conhecimento do Parecer 09/2001 é fundamental para que os coordenadores dos cursos de licenciatura e os demais professores possam entender o sentido das DCNs de 2002. A viabilidade das mudanças assenta-se no reconhecimento de sua importância para a formação dos professores. No entanto, o que se percebe é que ocorreu apenas uma acomodação da lei sem o efetivo envolvimento dos professores com as mudanças que ela propõe. A esse respeito, Dias-da-Silva (2005), afirmam que

a questão central passou a ser a aritmética: impregnada por uma cultura organizacional legalista, acostumada ao estabelecimento de currículos mínimos para cursos de graduação, aliada aos eternos embates bacharelado&licenciatura, o resultado imediato dessas resoluções para nossas universidades se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com consequências desastrosas para construção do conhecimento dos futuros professores (p. 66).

Dois PPCs – Física e Química – não expõem com clareza as adaptações ocorridas em função das DCNs de 2002, conforme podemos observar nos fragmentos que seguem:

[...] Tendo em vista a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, a Educação Brasileira tem vivenciado um enorme movimento de reflexão, dirigido, entre outras coisas, ao estabelecimento e à implantação de novas diretrizes curriculares em seus diversos níveis. Nesse sentido, desde 1998, os professores de Física do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Federal de São João del-Rei, UFSJ, vêm discutindo uma nova estrutura curricular, no contexto de um projeto pedagógico para a Licenciatura Plena em Química dessa instituição. O Curso está estruturado com 2.820 horas, distribuídas conforme determina a Resolução 02/2002/CNE/CP/CNE (Física, p. 1-9).

[...] Tendo em vista a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, a Educação Brasileira tem vivenciado um enorme movimento de reflexão, dirigido, entre outras coisas, ao estabelecimento e à implantação de novas diretrizes curriculares em seus diversos níveis. Nesse sentido, desde 1998, os professores de Química do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Federal de São João del-Rei, UFSJ, vêm discutindo uma nova estrutura curricular, no contexto de um projeto pedagógico para a Licenciatura Plena em Química dessa instituição. O Curso está estruturado com 2820 horas, distribuídas conforme determina a Resolução 02/2002/CNE/CP/CNE (Química, p. 1-10).

A análise dos PPCs revela, em três cursos, a existência de uma preocupação anterior às DCNs de 2002 em modificar seus projetos: Educação Física, Pedagogia e Letras:

[...] Em conformidade com os objetivos propostos no presente projeto pedagógico e em consonância com os fins e objetivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e conforme o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP2/2002) (Educação Física, p. 8).

[...] A CMC/2002, que apresenta o atual Projeto, trabalhou com a Proposta Curricular elaborada pela CMC/2000, com os recentes Pareceres e Resoluções do CNE, assim como as Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia elaboradas pelos Representantes da Comunidade acadêmica junto à SESu/CNE, além das produções e documentos advindos dos debates em torno do curso de Pedagogia promovidos pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), Fórum Nacional dos Dirigentes das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR) (Pedagogia, p. 5).

[...] Este projeto é o produto de longos anos de reflexão e estudos tanto do currículo vigente no Curso, dos resultados obtidos nos últimos anos com a modificação de ementário e de estratégias de aprendizado e das leis e pareceres que regulam a **matéria** no Brasil (Letras, p. 5).

A maioria dos PPCs parece ter promovido uma mudança na forma, o que fica visível com a adaptação das cargas horárias de estágio e de Prática de Ensino. Contudo, percebe-se que não ocorreu uma mudança da essência, da postura, da racionalidade. Por exemplo, muda-se sua carga horária, mas o Estágio continua ocorrendo sem o envolvimento dos demais professores e apenas como uma via de mão única em que o estagiário vai à Escola Básica, mas a Escola Básica não vai até os cursos de formação. As experiências adquiridas por esses estagiários não são objeto de debate e de reformulação dos cursos formadores.

Com relação à Prática de Ensino, percebe-se que esta não foi incorporada como componente curricular articulador entre as diferentes unidades curriculares. A Prática de Ensino continua isolada do restante do curso e, em muitos casos, sob responsabilidade de um ou dois professores, ou terceirizada para “as pedagogas”.

O diálogo com as leis seria facilitado se nesse processo de comunicação ocorresse a troca de significados. Percebe-se que as propostas de mudança estabelecidas pelos documentos do CNE não estabeleceram comunicação com a maioria dos professores formadores. Nos PPCs dos cursos de licenciatura percebemos que as unidades curriculares não se articulam com as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica.

Nossa classificação dos cursos na categoria referente a Relação do Projeto Pedagógico com as Leis fica da seguinte forma:

Relação do Projeto Pedagógico com as Leis: orientação pedagógica em diálogo com as leis								
Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química
■	■	■	■	■	■	■	■	■

LEGENDA

- Satisfatório
- Parcialmente Satisfatório
- Insatisfatório

Figura 13 – Relação do Projeto Pedagógico com as Leis: orientação pedagógica em diálogo com as leis.

3.3.2 Conhecimento das Leis que Regulamentam a Formação Docente

Do ponto de vista formal, todos os PPCs dos cursos cumprem integralmente as especificações da Resolução 02/2002 no que se refere à carga horária e sua distribuição, com exceção do PPC de História, que concentra as 400 horas destinadas ao Estágio Supervisionado nos dois períodos finais do curso.²¹

²¹ Conforme fluxograma (Figura 5) apresentado na página 83.

Nos PPCs de Ciências Biológicas, Filosofia, Física e Química, ocorrem apenas menções às Resoluções e Pareceres, sem que a estrutura textual desses PPCs se articule com os pressupostos defendidos nesses documentos.

[...] As mudanças curriculares, então realizadas, adequaram o curso ao que manda a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução 001/2003/CONAC/UFSJ, Parecer 1.301/CNE/CES, de 6 de novembro de 2001, e Resolução 07/CNE/CP, de 11 de março de 2002 (Ciências Biológicas, p. 1).

[...] O currículo atualmente em vigor foi superado pelas Resoluções 1 e 2 do CP do CNE, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução 001/2003/CONAC/UFSJ (Filosofia, p. 4).

[...] As discussões foram balizadas, essencialmente pelas seguintes resoluções: Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CES 8, de 11 de março de 2002, Resolução 001/2003/CONAC/UFSJ, de 15 de janeiro de 2003 (Física, p.1).

[...] As discussões foram balizadas, essencialmente pelas seguintes resoluções: Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CES 8, de 11 de março de 2002, Resolução 001/2003/CONAC/UFSJ, de 15 de janeiro de 2003 (Química, p. 1).

No PPC de História, verificamos uma confusão acerca das determinações de carga horária para as aulas de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, vinculando tais determinações ao Parecer 09/2001, e não à Resolução 02/2002, como é o caso:

[...] A distinção proposta baseia-se, também, na necessidade de incorporar uma carga disciplinar específica à formação didática do graduado, além da exigência das 300 horas de Prática de Ensino apontada pela LDB e referendada no Parecer nº 744, de 03/12/97, do Conselho Nacional de Educação, que foi acrescida de mais 100 horas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, de 08/05/2001, do Conselho Nacional de Educação, que também fixou em 400 horas a duração mínima para o Estágio Supervisionado (História p. 12).

O Parecer não estabeleceu carga horária. Essa tarefa ficou a cargo da Resolução 02/2002.

Nos fragmentos dos PPCs de Educação Física, Letras, Pedagogia e Matemática, percebemos que o conhecimento das leis supera a mera leitura da Resolução 02/2002, que trata exclusivamente de cargas horárias nos cursos de licenciatura:

[...] Em conformidade com os objetivos propostos no presente projeto pedagógico e em consonância com os fins e objetivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e conforme o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP2/2002) (Educação Física, p. 8).

[...] Conforme definido por legislação pertinente, o Estágio Supervisionado 'é o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional conhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio supervisionado'. O Estágio Supervisionado dará ao estudante um conhecimento real da situação de trabalho. É aí que ele poderá 'verificar e provar a realização das competências exigidas na prática profissional' (Letras, p. 4).

[...] Para contemplar a presente proposta curricular e as legislações afins, o Curso abrangerá uma carga horária total de 3.260 horas, assim distribuídas: 420 horas-aula de Prática Pedagógica como componente curricular, vivenciadas a partir do segundo período (Pedagogia, p. 11).

[...] De acordo com as orientações do Parecer 28 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 02/10/2001, do qual deriva a Resolução CNE/CP 2, a Prática de Ensino passa a ser entendida como componente curricular. Nessa perspectiva, a Prática começa nos primeiros momentos da formação e estende-se durante todo o processo, articulando-se com o Estágio Supervisionado e com as demais atividades acadêmicas. Valendo-se de uma necessária flexibilidade, as atividades que deverão compor as quatrocentas e vinte horas de Prática de Ensino têm por objetivo relacionar teoria e prática social, produzindo conhecimento e promovendo atitudes no âmbito do ensino (Matemática, p. 10).

A falta de conhecimentos das leis relaciona-se, possivelmente, à falta de envolvimento e interesse da maioria dos professores atuantes nas licenciaturas com o tipo de conhecimento a que se referem. Alguns coordenadores parecem perceber o papel da legislação como meramente burocrático e não conseguem, dessa forma, entender que os documentos do CNE representam possibilidades de reflexão e reformulação pedagógica do curso. Como coordenadores pedagógicos dos cursos, seria desejável o estudo cuidadoso e o diálogo com as DCNs de 2002.

Nossa classificação dos PPCs de licenciaturas, em termos de sua aproximação com os termos das DCNs de 2002, na categoria referente ao conhecimento das Leis que regulam a formação docente, assume a seguinte forma:

Conhecimento das Leis que Regulam a Formação Docente								
Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química
■	■	■	■	■	■	■	■	■

LEGENDA

- Satisfatório
- Parcialmente Satisfatório
- Insatisfatório

Figura 14 – Conhecimento das Leis que Regulam a Formação Docente.

Núcleo Temático e Categorias	PPCs das Licenciaturas								
	Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química
1	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2	■	■	■	■	■	■	■	■	■

LEGENDA

- Satisfatório
- Parcialmente Satisfatório
- Insatisfatório

Descrição das categorias:

- 1 - Relação do Projeto Pedagógico com as Leis: orientação pedagógica em diálogo com as leis
- 2 - Conhecimento das Leis que Regulamentam a Formação Docente

Figura 15 – PPCs das Licenciaturas.

Nesse grupo temático, procuramos refletir sobre a incorporação formal de princípios e termos e a interpretação que os elaboradores dos PPCs pesquisados apresentaram em relação às DCNs de 2002 e ao Parecer 01/2001. A maioria dos PPCs atendem ao que determina as DCNs de 2002, principalmente no que diz respeito à carga horária, ou seja, 400 horas de Prática de Ensino, 200 horas de atividades acadêmico-científicas e culturais e 400 horas de Estágio Supervisionado. Nas descrições referentes ao Estágio Supervisionado, não fica explícito o papel que este deve desempenhar para garantir maior integralidade e terminalidade às licenciaturas. Alguns termos e

expressões do Parecer 09/2001 ou das Resoluções 01/2002 e 02/2002, tais como “Educação Básica” e “escolas”, são apresentadas no corpo textual dos PPCs sem, contudo, trazer consigo a rede de significações pressupostas nas Diretrizes de 2002. No PPC de Ciências Biológicas, essas duas expressões estão ausentes.

Se associamos as Figuras geradas a partir dos três núcleos temáticos, obtemos a seguinte estrutura:

Núcleo Temático e Categorias	Núcleo Temático e Categorias	PPCs das Licenciaturas								
		Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	História	Letras	Pedagogia	Matemática	Química
1 - Prática	1	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	2	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	3	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	4	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2 - Racionalidade Subjacente	1	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	2	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	3	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	4	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3 - Legislação	1	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	2	■	■	■	■	■	■	■	■	■

LEGENDA

- Satisfatório
- Parcialmente Satisfatório
- Insatisfatório

Figura 16 – PPCs das Licenciaturas.

A identificação de cada PPC como “Satisfatório”, “Parcialmente Satisfatório” e “Insatisfatório”, conforme já explicitado no início das análises, refere-se à correlação dos mesmos com as definições e orientações apresentadas no Parecer 09/2001 e Resoluções 01/2002 e 02/2002. Totalizando 90 células [10 categorias (linhas) para nove PPCs (colunas)], a Figura 16 apresenta a seguinte distribuição entre as três opções: 28 células amarelas, 21 azuis e 41 pretas.

As linhas com maior frequência de células verdes, indicando maior concordância e aproximação com as DCNs de 2002, são 1.3, 3.1 e 3.2 (Prática como Componente Curricular, relação do projeto pedagógico com as leis e

conhecimento das leis, respectivamente) com quatro e três ocorrências. As linhas com menor concordância e aproximação com as DCNs de 2002 são a 1.1 e a 2.3 (importância da Escola Básica na formação e pesquisa e iniciação científica), com seis células pretas em cada uma delas.

Tomando a Figura 16 por suas linhas verticais, percebemos uma menor concordância e aproximação com as DCNs de 2002 – predomínio de células pretas – nos PPCs de Ciências Biológicas e História. Os PPCs de Pedagogia e Matemática são os que mais se aproximam dos termos das DCNs de 2002.

3.4 Perfil dos Professores Formadores

Com o objetivo de conhecer melhor o perfil dos professores formadores, analisamos os Currículos Lattes de 129 professores que constituem o corpo docente dos departamentos majoritários na oferta de unidades curriculares para os cursos de licenciatura em questão. Nesta análise, consideramos as áreas e linhas de pesquisa com as quais esses professores encontram-se envolvidos. As áreas/linhas de pesquisa foram divididas em dois grupos: no primeiro grupo, estão os professores que **ênfaticam o conteúdo de referência** e, no segundo grupo, os que **ênfaticam a formação para o exercício da docência**. Dos 129 professores pesquisados, apenas 27, ou seja, 21% referem-se ao segundo grupo.

Conforme o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a), “no caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural” (p. 16). Dessa forma, entendemos que a ênfase no conteúdo, na maioria das vezes, reforça a formação do bacharel em detrimento da formação para o exercício do magistério. Podemos aqui retomar o conceito de “ciclo do bacharelado”, conforme discutido no item (3.2.2). Nos Gráficos 2 e 3, é possível perceber a proporcionalidade entre os grupos pesquisados nos corpos docentes associados a cada licenciatura.

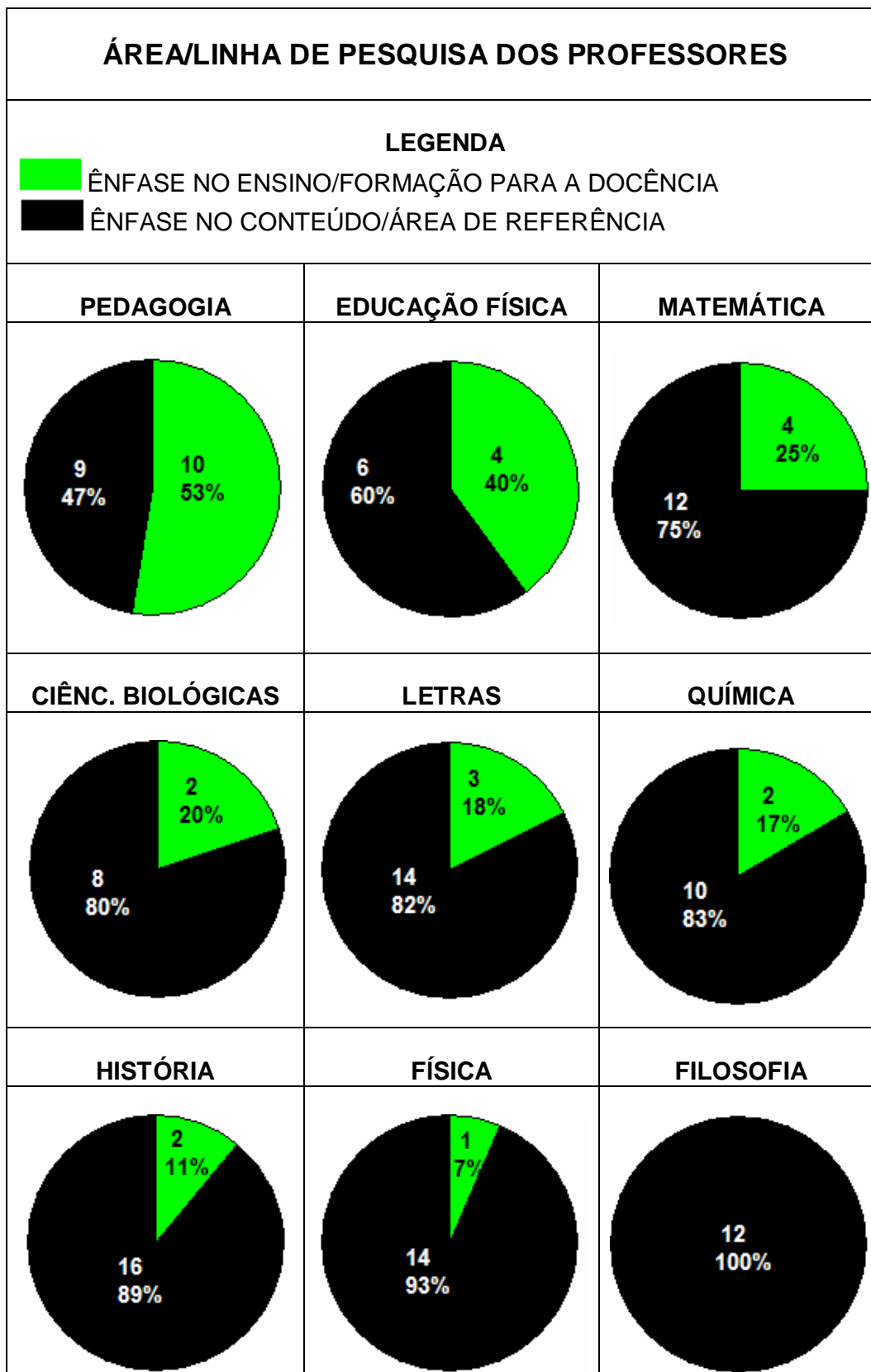


Gráfico 2 – Área/linha de pesquisa dos professores das licenciaturas da UFSJ.

ÁREA/LINHA DE PESQUISA DOS PROFESSORES DA UFSJ

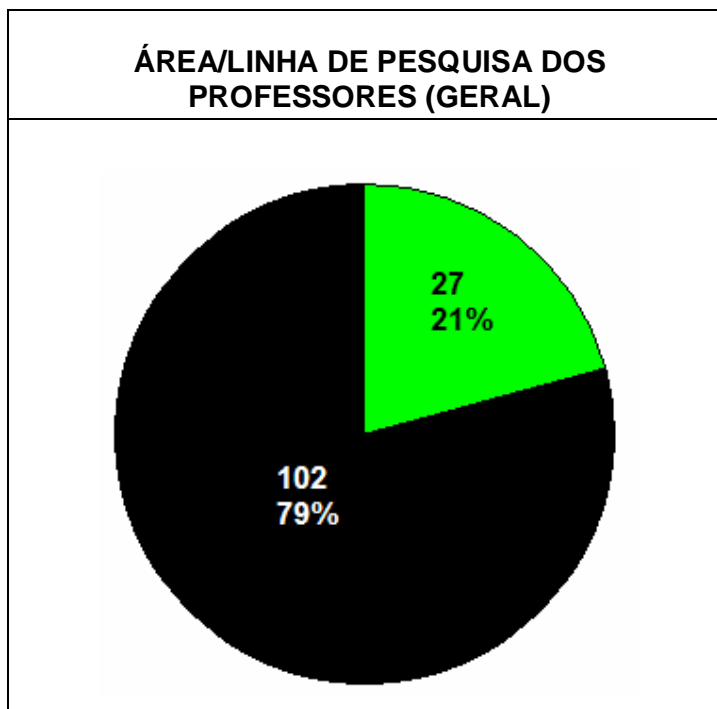


Gráfico 3 – Área/linha de pesquisa do conjunto de professores das licenciaturas da UFSJ.

As DCNs de 2002 buscam construir uma nova territorialidade nos cursos de licenciatura que lhes permita a construção de uma autonomia em relação ao bacharelado, constituindo um projeto autônomo²². Essa autonomia requer tempos e espaços para a formação pedagógica dos professores formadores. Conforme a Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a):

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação (p. 4).

²² Território é sinônimo de domínio e poder. Quem controla o território usa seus aparelhos (os fixos e os fluxos) para garantir-se e multiplicar-se no poder.

É importante ressaltar que a busca por essa autonomia não significa a negação ou superposição dos saberes docentes sobre os saberes materializados nos diferentes conteúdos. Entendemos que a prática docente não se desenvolve no vazio e que os conteúdos (o que ensinar) e os saberes docentes (como ensinar) se complementam. Contudo, o que percebemos é que há maior valorização dos professores formadores em busca de conhecer mais sobre o que ensinar. Essa mesma preocupação não ocorre em relação à formação para a ação docente. Nesse sentido, embora a maioria dos PPCs dos cursos pesquisados seja de licenciatura, a ênfase continua na formação para o bacharelado. Na tentativa de entender os fatores que ainda impedem a autonomia dos cursos de licenciatura em relação ao bacharelado, apresentamos três diferentes espaços e tempos definidores do perfil do corpo docente que atua nas licenciaturas: o controle das instâncias de poder superiores, o controle das instâncias de poder na universidade e a força dos departamentos.

Para o controle das instâncias de poder superiores, o MEC, em suas diferentes instâncias, encontra-se controlado por professores identificados com o bacharelado²³. São esses profissionais que definem a alocação de verbas e os critérios dos editais. É essa mesma estrutura que transformou a pesquisa em principal razão de existência das universidades. Conforme Diniz-Pereira (2006),

o menor *status* acadêmico da atividade de ensino em relação à pesquisa, da graduação comparada à pós-graduação, da licenciatura em relação ao bacharelado e as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação de professores são hoje o reflexo das relações de força, das lutas e estratégicas, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro desde sua origem. Os desafios colocados para a melhoria dos cursos de licenciatura talvez sejam muito maiores que uma simples reforma curricular que mudanças nas ementas, nomes e carga horária das disciplinas ou na concepção de formação de professores que se tem hoje nas universidades (p.158).

²³ Evitamos denominar de bacharéis esses professores, tendo em vista que mesmos os professores licenciados foram formados sob a égide do bacharelado e, assim, o que prevalece não é a formação, mas a concepção.

O ensino e a extensão são tarefas secundárias dos professores universitários. Um professor que desenvolve estratégias de ensino inovadoras e em sintonia com a Escola Básica, articulando ensino e extensão, não recebe a mesma valorização, em seu currículo, quando comparado a atividades de pesquisa que geralmente são verticalizadas e centradas em um conteúdo específico. Assim, um currículo valioso, para um professor que atua em um curso de licenciatura, é o que possui várias publicações, ainda que essas publicações em nada contribuam com a formação docente e o ensino/aprendizagem na Educação Básica. Nas palavras de Anastasiou (2010):

É conhecido o contexto nacional, já amplamente trabalhado, no qual o professor universitário ingressa nas instituições por concursos que priorizam sua experiência em pesquisa e suas produções nacionais e internacionais referentes à mesma e/ou como profissional de sucesso no mercado de trabalho, não lhe sendo avaliado, de forma adequada, o conhecimento do curso e do projeto do mesmo, nem sua capacidade para mediar a ciência presente no quadro teórico-prático do curso onde atuará, com situação similar para os pressupostos do ensino e da aprendizagem e o estudante real que encontrará na aula universitária (p. 590).

Nas últimas décadas, o MEC tem promovido avanços no sentido de fortalecer as licenciaturas. Contudo, essa tarefa não parece ser fácil, visto que a concepção bacharelesca possui raízes estruturais sólidas que foram construídas ao longo de vários anos. O Parecer 09/2001 e as Resoluções 01/2002 e 02/2002 constituem, assim, um instrumento legal que se contrapõe a várias políticas do MEC, notadamente voltadas para o conteúdo e a formação com ênfase no bacharelado.

De acordo com os gráficos de setor apresentados, fica evidente que os professores identificados com o bacharelado são maioria. Esse domínio se construiu em função de vários fatores, entre eles: o controle das instâncias de poder na universidade e a força dos departamentos.

No controle das instâncias de poder na universidade, quem possui assento nos principais cargos de direção e nos diferentes conselhos são, em maioria, os professores identificados com o bacharelado. Sendo assim, a força política dos professores identificados com as licenciaturas não é suficiente para sobrepor a interesses de orientação bacharelesca. Em alguns casos,

significativos avanços em benefício das licenciaturas vêm sendo constituídos. A criação de tempos e espaços para o fortalecimento das licenciaturas como o Fórum das Licenciaturas e o PIBID, na própria UFSJ, são alguns exemplos.

Já na força dos departamentos, quando é de seu interesse, os diversos grupos se alinham às Resoluções do Conselho Nacional de Educação e às políticas do MEC e da universidade. Esse alinhamento é quase sempre na direção do fortalecimento de suas próprias concepções. Contudo, quando o MEC ou a universidade tentam levar adiante projetos que valorizam a formação docente, muitos professores reivindicam o direito à autonomia universitária e à independência dos departamentos.

É no interior dos departamentos que se define o perfil dos docentes a serem contratados. Para Ferenc e Saraiva (2010),

no entanto, o que se percebe é que a formação do professor universitário vem se dirigindo, prioritariamente, para os saberes específicos ou disciplinares, em detrimento da formação pedagógica. Tal realidade pode ser constatada na secundarização da formação pedagógica de mestres e doutores nos diversos cursos de pós-graduação do país. Em face dessa realidade, a docência na universidade tem se constituído por docentes cujo investimento, em titulação, os instrumentaliza muito mais para as atividades de pesquisa (p. 578).

Essa secundarização da formação pedagógica se reproduz entre os graduandos (futuros professores) que se alinham às pesquisas encampadas pelos professores formadores, na maioria das vezes voltadas para os saberes específicos e disciplinares. Os alunos passam a refletir o desejo de seus orientadores. Segundo Diniz-Pereira e Vasconcelos (2010):

Muitos formadores nas universidades e nas instituições de ensino superior por terem dificuldade de se enxergarem como professores ou formadores de professores, identificando-se apenas como pesquisadores. Estes sujeitos e suas representações do que seja o ensino e a formação de professores também influenciam a maneira como os licenciandos reconhecem a si próprios (p. 545).

Além das áreas/linhas de pesquisa, o PPC e a matriz curricular são também instrumentos que garantem o domínio do território e a perpetuação de

determinados grupos no poder, em especial quando se definem as unidades curriculares de modo a fortalecer e representar as diferentes áreas de conhecimento. De acordo com Anastasiou (2010):

Na relação departamental nem sempre prevalece a cooperação, o trabalho colegiado, a troca, muitas vezes ocorrendo competição ou concorrência por funções gratificadas, cargos, poder, bolsas de pesquisa, participações em eventos, desassociados de um melhor funcionamento do curso de graduação. Ou seja, pode ocorrer que a função do ensino não se torne prioridade para o departamento em momentos específicos da vida universitária (p. 594).

O que percebemos é que, na maioria das vezes, a atividade de ensino ainda não é prioridade. A prioridade é a atividade de pesquisa que permitirá a esses professores ampliar suas publicações e, conseqüentemente, o respeito acadêmico. Conforme pesquisa realizada pela Web of Science (2009),

o Brasil ocupa atualmente a 13ª posição, ultrapassando a Rússia (15ª) e a Holanda (14ª). Agora, a ciência brasileira, a que mais cresceu na lista das 20 nações com artigos publicados em periódicos científicos indexados, contribui com 2,12% da produção contabilizada em 183 países (*online*).

Contudo, quando se refere à evolução dos números da Educação Básica, a mesma publicação aponta um resultado diferente:

Em um ranking elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para monitorar o cumprimento de metas pelos países para melhorar a educação, o Brasil ocupa a 80ª posição em uma lista de 129 países, ficando atrás de nações como Paraguai, Venezuela, Argentina, Kuwait e Azerbaijão (*online*).

Esses resultados parecem reforçar a preocupação dos professores formadores com o domínio do conteúdo específico em detrimento dos conhecimentos necessários à ação docente e às atividades de ensino.

Acreditamos que a terminalidade e a integralidade próprias para os cursos de licenciaturas só serão possíveis quando conseguirmos equilibrar essa correlação de forças. Isso não se dará apenas trazendo mais profissionais identificados com a docência, até porque estes são raros no mercado. É

necessário estimular o debate e conquistar espaços entre os professores formadores que, mesmo possuindo uma identificação maior com o bacharelado, estão abertos ao diálogo e são sensíveis às questões da educação. Segundo Gatti (2000), “nenhuma lei ou norma vai mudar as coisas. *Quem pode mudar uma situação são as pessoas nela envolvidas*” (p. 58: grifo da autora).

Outro aspecto que merece atenção refere-se aos editais dos concursos para o preenchimento de vagas nos cursos de licenciatura. Após a análise de 25 editais entre 2009 e 2010, destinados à contratação de professores para os departamentos majoritários na oferta de unidades curriculares para os cursos de licenciatura tratados nesta pesquisa, verificamos que a maioria reafirma a ênfase da contratação centrada no conteúdo da área em de conhecimento a que é/será vinculado o futuro professor e a manutenção do “ciclo do bacharelado”. A esse respeito, Leão (2008) escreve que

a grande incoerência é que os professores que buscaram uma formação na pós-graduação voltada para o magistério – caso dos mestres e doutores em educação – são excluídos pelos editais dos concursos, possivelmente porque esses mestres e doutores em educação ‘sabem dar aula, mas, não sabem o conteúdo’ (p. 27-28).

Os editais dos concursos aceitam título de doutor ou mestre apenas para as unidades curriculares relacionadas à Prática de Ensino. A grande incoerência é que o desenvolvimento de competências para o exercício da docência conquistadas nos programas de Pós-graduação em Educação não são consideradas para o ingresso desse profissional nos cursos de licenciatura.

CAPÍTULO IV

A PRESENÇA DAS DCNs DE 2002 NAS LICENCIATURAS DA UFSJ

No início dessa pesquisa, definimos como objetivo geral analisar a presença das Diretrizes Curriculares, publicadas em 2002 para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFSJ.

O texto das Diretrizes ressalta a importância de garantir para as licenciaturas uma “integralidade e terminalidade próprias”, evitando que estas sejam apenas “apêndices” dos cursos de bacharelado. Analisamos os projetos pedagógicos, as matrizes curriculares e as ementas dos cursos de licenciatura para entender de que forma esses documentos se estruturaram para garantir maior autonomia, no sentido do que propõem o Parecer 09/2001 e as Resoluções 01/2002 e 02/ 2002.

O primeiro aspecto que chama a atenção nos PPCs analisados é a distância entre o que se diz no texto e a organização curricular proposta para os cursos. Em vários momentos, os textos dos PPCs apontam para uma formação em conformidade com os documentos do CNE, mas as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas reforçam a concepção de uma formação centrada nas áreas de referência dos professores formadores. A matriz curricular reflete a divisão da ciência de origem em diferentes “distritos do saber”, que na maioria das vezes não se comunica com o todo da ciência de referência e com os saberes necessários ao exercício da docência. A unidade curricular é concebida como uma estrutura autônoma, o que contribui para reforçar uma formação bacharelesca. Conforme o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a): “No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural” (p. 16). Assim, a pulverização da ciência em dezenas de unidades curriculares e a opção dos professores formadores por um ensino conteudista acabam promovendo uma formação verticalizada.

A forma como se encontram estruturadas a ciência e as unidades curriculares contribui para um ensino demasiadamente especializado. A

especialização é incentivada ainda na graduação e, muitas vezes, constitui-se em condição prévia para que os graduandos ingressem nos programas de iniciação científica e pós-graduação, ou seja, em uma espécie de eliminatória em que o graduando, para lograr êxito, deve se especializar na área de referência do seu futuro orientador. Entendemos a importância dessas pesquisas. Contudo, há que se considerar a perda do contato entre as diferentes áreas do conhecimento e no próprio interior das ciências. Na formação verticalizada, cada vez se sabe mais de menos.

Percebemos que a pesquisa é, tal como nas outras graduações, a grande responsável pela orientação do perfil profissional nos cursos de licenciatura. Como essas pesquisas se estruturam em torno de um conteúdo de referência, cada vez mais especializado, no qual o bacharelado surge como “opção natural”, os saberes para o exercício da docência são inferiorizados e/ou delegados aos professores de Prática de Ensino. Se os cursos se estruturam em torno dos “distritos do saber”, têm-se na pesquisa um instrumento para a afirmação desse conhecimento especializado, e não como um momento para refletir sobre as práticas pedagógicas ou o ensino.

A ideia de que a educação deve ser centrada no conteúdo/área esvazia a importância do debate sobre “como ensinar”. Assim, os saberes docentes e a formação para o exercício do magistério perdem importância diante da urgência de se conhecer cada vez mais sobre o conteúdo, este, sim, o objeto e o objetivo principal da existência da universidade na visão de alguns pesquisadores.

Por intermédio da análise dos Currículos Lattes dos professores formadores, percebemos que estes dedicam grande parte de seus esforços acadêmicos em pesquisas que reforçam os saberes disciplinares centrados em um conteúdo de referência, que pouco ou nada se relacionam com a formação para a docência. O pequeno número de pesquisas voltadas para a formação docente ou o ensino pensado para a Escola Básica acaba por dificultar a construção de uma integralidade e terminalidade próprias para as licenciaturas. A Escola Básica deixa de ser objeto de pesquisa e, assim, não se constitui como espaço de possíveis realizações e cooperações.

Não queremos estabelecer uma disputa entre “o que” e “como” ensinar, pois entendemos que esses saberes são interdependentes e precisam ser

trabalhados em conjunto na formação dos licenciandos. Os professores dos cursos de licenciatura que possuem compromisso com a formação dos graduandos para o exercício da docência devem buscar – além do conhecimento sobre a ciência de referência e seus conteúdos – novos contatos com outras áreas e, por meio da prática pedagógica, desenvolver novas formas de comunicar esses conhecimentos.

A análise dos PPCs dos cursos de licenciatura pesquisados revela que a maioria desses cursos adaptou seus textos àquilo que manda a lei sem, contudo, promover mudanças de concepção e estruturais que garantissem integridade e terminalidade próprias para os cursos de licenciatura. Nas análises realizadas durante a pesquisa, constatamos em alguns PPCs a vigência de uma única entrada para bacharelado e licenciatura, o que impede a ocorrência de seleção por aptidão já no momento do ingresso dos graduandos nos cursos e contraria o que define o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001a), que afirma:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade próprias em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico (p. 6).

Essa terminalidade e integralidade próprias deveriam ser asseguradas por um projeto pedagógico que garantisse tempos e espaços específicos para a formação dos licenciandos. Contudo, muitos cursos mantêm o mesmo PPC para as duas habilitações. O que percebemos é que esses PPCs são orientados segundo uma concepção bacharelesca que transforma a licenciatura em apêndice do bacharelado. É essa concepção que define, a partir dos PPCs, o perfil do corpo docente que orienta a elaboração dos concursos. Assim, já no ingresso, faz-se uma opção pelo bacharel – inclusive quando mestres e doutores em educação e em ensino são impedidos ou desmotivados a concorrer a uma vaga no corpo docente das licenciaturas. (a percepção pôde ser constituída a partir da leitura dos editais de concurso da UFSJ no biênio 2009/2010). O que precisa ser combatido não são os

bacharéis, mas, sim, a concepção bacharelesca que orienta de maneira empobrecedora a formação e as ações de bacharéis e licenciados.

Com relação à Prática de Ensino como Componente Curricular, percebemos que o lugar reservado a ela nos PPCs está associado mais a um “jeito de dar aula”, “tarefa para os pedagogos”, ou, segundo os PPCs dos cursos de Filosofia e História, às “professoras”. Conforme o Parecer 28/2001 (BRASIL, 2001b), “é fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso” (p. 9). Contudo, na maioria dos PPCs, a prática é uma atividade isolada e que não se articula com os outros elementos dos PPCs. No PPC do curso de História, ela aparece no final do curso, reforçando o antigo modelo 3+1. Nesse mesmo documento, terceirizou-se parte da carga horária de prática ao se redirecionarem os graduandos para disciplinas optativas e/ou eletivas.

Na maioria dos PPCs analisados, a Prática de Ensino encontra-se sob responsabilidade de dois ou três professores da área de ensino. O restante da carga horária deve ser dedicado às unidades curriculares que orbitam em torno de um conteúdo específico. Os fragmentos textuais de alguns PPCs também evidenciam uma certa confusão entre as atividades de prática de campo e de laboratório com as atividades voltadas para a docência. Desse modo, algumas vezes, o trabalho prático realizado no laboratório é contabilizado como carga horária reservada para a prática de formação para a docência na Escola Básica. Contudo, o que ocorre no campo ou nos laboratórios nem sempre contribui para a didatização do conteúdo trabalhado ou para a construção de linguagens que permitam a comunicação entre o saber acadêmico e a Educação Básica.

As DCNs de 2002 promoveram a ampliação da carga horária de estágio de 300 para 400 horas. O Estágio Supervisionado constitui um momento importante para o encontro/confronto da formação acadêmica com a Escola Básica. Na maioria dos PPCs pesquisados, a articulação entre conteúdos curriculares e práticas pedagógicas é responsabilidade de um único professor, cabendo a este a tarefa, com sobrecarga, de orientar os alunos, inclusive *in loco*, para o cumprimento das 400 horas de estágio. Sobre o princípio metodológico que deveria orientar as atividades de estágio, o Parecer 9/2001 (BRASIL, 2001a), afirma que “todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão

implica um fazer” (p. 56). Assim, as experiências adquiridas durante o estágio deveriam servir de referência para as atividades dos cursos, ou seja, “o fazer” deveria ser objeto de reflexão e de aperfeiçoamento dos cursos, o estágio deixaria de ser mera exigência formal se de fato contribuísse para a formação de sinapses entre os cursos de licenciatura e a Escola Básica. Com a criação desses espaços de comunicação, o estágio deixaria de ser apenas um momento em que os licenciandos vão à escola observar. Ao inquietar-se com o que presencia, o estagiário possivelmente irá desenvolver projetos de intervenção pedagógica e buscará alternativas para melhorar sua prática no seu futuro campo de atuação profissional. É a oportunidade para o licenciando entrar em contato direto com a realidade na qual atuará. Transformar o estágio em uma oportunidade de crescimento profissional requer que este seja planejado e avaliado com objetivos claros.

Quando os licenciandos expõem suas ideias e trazem as experiências vivenciadas nas escolas para os cursos formadores, a formação torna-se mais significativa, pois as experiências são socializadas, possibilitando uma reflexão crítica sobre o “fazer”. Contudo, observamos que na maioria dos PPCs não há especificações mais detalhadas sobre os estágios, seus objetivos, sua organização e posição dentro do curso, como são orientados, quais escolas participam.

Outro fator que dificulta a inter-relação entre os cursos formadores e a Escola Básica é a falta de estímulos para os seus professores que recebem estagiários, no pouco espaço de tempo que possuem, sem receber apoio financeiro e nenhuma outra forma de capital profissional. Na maioria das vezes, o estagiário se apresenta, assiste às aulas e vai embora. Nessa relação superficial, é muito limitada a comunicação entre estagiários e professores. Assim, o estágio não se configura em um momento de compartilhamento de experiências. Essa formação compartilhada do estagiário necessita de políticas públicas definidas, envolvendo o MEC e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, para que possibilitem a criação de tempos e espaços nas Escolas Básicas e a remuneração adequada para seus professores. A Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002a) propõe uma nova função para os professores das Escolas Básicas, conforme consta no Artigo 13, § 3º: “O estágio curricular supervisionado, [...] deve ser desenvolvido a partir do início

da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (p. 6). Esse momento de avaliação seria fundamental para repensar o estágio. Contudo, pela análise dos PPCs e com base em nossa experiência profissional, percebemos que tal momento não ocorre.

Muitas vezes, restringem-se a meras observações de aulas, transformando os estágios em atividades burocráticas. Nesse sentido, a ampliação da carga horária parece ter contribuído pouco para a melhoria da formação dos licenciandos, visto que essas mudanças na carga horária não alteraram a forma como os estágios são conduzidos. Os estágios continuam desprestigiados em parte porque se trata de uma atividade estritamente relacionada ao “fazer docente” numa estrutura em que impera a formação centrada em conteúdos de referência.

Com relação aos orientadores de estágio nos cursos de licenciatura, é possível constatar que eles são pouco valorizados, não possuem carga horária diferenciada e são levados a orientar vários estagiários ao mesmo tempo, o que dificulta o desenvolvimento do seu trabalho. Embora os problemas relativos ao Estágio Supervisionado sejam comuns às várias licenciaturas da UFSJ, percebem-se pequenos ou inexistentes momentos de compartilhamento e debate desses problemas no interior da universidade. O estágio poderia ser uma fonte valiosa de pesquisa. Contudo, na análise dos perfis dos professores formadores dos cursos da licenciatura da UFSJ, não encontramos nenhuma linha ou área de pesquisa dedicada ao estudo dos estágios.

A implantação das DCNs de 2002 para os cursos de licenciatura pouco alterou o perfil do egresso na medida em não foi capaz de garantir os sentidos de terminalidade e de integralidade próprias defendidas pelo Parecer 09/2001. Por intermédio das análises dos PPCs das licenciaturas da UFSJ, percebemos que, na maioria dos cursos, ocorreu uma adequação desses PPCs ao que determinam as Resoluções 01/2002 e 02/2002 sem, contudo, promover as mudanças necessárias para que os cursos de licenciatura cumpram melhor sua função de formar bons professores. A Escola Básica continua distante da maioria dos profissionais da UFSJ e, enquanto permanecer esse distanciamento e falta de interlocução, nenhum texto de Parecer ou Lei será capaz de garantir a formação dos licenciandos e a melhoria do ensino na

Escola Básica. Um dos desafios das políticas de valorização da ação docente é vencer a resistência de profissionais que, por convicção ideológica ou por desconhecimento do que elas propõem, ainda mantêm-se distantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVES, R. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

ANASTASIOU L. G. C. Desafios da construção curricular em visão integrativa: elementos para discussão. In: DALBEN, Ângela. *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 590-611.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 131-164.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. *Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Disponível em: <www.soleis.adv.br>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 27 dez. 1961.

_____. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 12 ago. 1971.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística da educação superior*. Brasília, 2001. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 23 ago. 2010. Sinopse Estatística da Educação Superior [2002].

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Apresentação resultados do censo da educação superior de 2007*. Disponível em: <http://web.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_01.htm>. Acesso em: 27 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 009/2001*: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 27 jan. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1/2002, 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 27 jan. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2/2002, 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 27 jan. 2010.

CAPES. *Fomento ao uso das tecnologias de comunicação e educação*. Disponível em: <<http://www.iat.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/Edital%20FomentoTIC.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E. M. T. *et al. 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DEMO, P. *A nova LDB*. Ranços e avanços. 14. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

DIAS-DA-SILVA M. H. G. F.. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.

_____. *et al.* A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré) condições institucionais. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, v. 8, n. 23, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br>>. Acesso em: 11 dez. 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p.109-125, dez. 1999.

_____. *Formação de Professores*. Pesquisas, Representações e Poder. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2006.

_____; VASCONCELOS A. F. Convergências de tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: DALBEN, Ângela. *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 527-548.

FAPEMIG. *Apoio a projetos de pesquisa em educação*. Disponível em: <<http://www.fapemig.br/admin/editais/upload/Edital%2019-2008%20Educacao.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2010.

FERENC, A. V. F ; SARAIVA, A. C. L. C. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, Ângela. *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 573-590.

FIORENTINI, D.; & SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. (p. 307 – p. 333)

FRANCO, M. L .P. B. *Análise do Conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. *Licenciaturas: Crise sem mudança?* Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; BARRETTO, E. S. S. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; NUNES, M. M. R. (Org.) *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

INEP. *Chamada pública de seleção de pesquisa científica BNDES/FEP nº 04 fundo de estruturação de projetos (FEP)*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2010/chamada_publica_no_04_2010_educacao.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

LEAL. M. C. Formação continuada de professores e pesquisa educacional: Espaços de convivência da Universidade com a Educação Básica. In: PORTES, Écio Antônio (Org.). *Diálogos sobre ensino, educação e cultura*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006. v. 1, p. 19-36.

_____. *Didática da Química – fundamento e práticas para o Ensino Médio*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

LEÃO, V. de P. *A influência das diretrizes curriculares nacionais do MEC para a formação de professores de geografia da educação básica em nível superior*. 2008. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice; MIRANDA, Hercília; MENEZES, Luís Carlos; FISCHMANN, Roseli (Org.). *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 115-125.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 1995. p. 111-140.

MOTA, M. V. S.; LELIS, M. T. C.; FERNANDES, D. M. A corporeidade na escola: um olhar sob a ótica reichiana. In: CONVENÇÃO BRASIL LATINO AMÉRICA, CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS, 2004, Foz do Iguaçu. *Anais Convenção Brasil Latino América de Psicoterapias Corporais...* Curitiba: Centro Reichiano, 2004.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, Parque das Nações – pavilhão Atlântico – Sala Nónio. 27 e 28 de setembro de 2007. Disponível em <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos Praticados*. Entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002. p. 7-34.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda., 1995. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986/ 2007.

SANTOS, B. S. *A universidade do século XXI: para uma reforma emancipadora e democrática da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SOUZA, P. N. P. de. *LDB e Ensino Superior: Estrutura e funcionamento*. São Paulo: Pioneira, 1997.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Panônica, n. 4, 1991.

TEIXEIRA, A. *A Educação e a Crise Brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

WEB OF SCIENCE. 2009. Disponível em: <<http://www.cpqgm.fiocruz.br/?area=07X03&new=312>>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI3352957-EI8266,00-Brasil+ocupa+posicao+em+ranking+da+Unesco.html>>. Acesso em: 10 out. 2010.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval *et al.* *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 59-107.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: _____; GEWANDSNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 53-61.

ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

APPLE, M. W.; KRISTEN L. B. (Org.). *Currículo, poder e lutas educacionais com a palavra, os subalternos*. Porto alegre: Artmed, 2008.

ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Org.). *As escolas normais do Brasil – do império à república*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da Educação Básica. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996. p. 47-67.

CANDAU, V. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.

CANDAU, V. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio *et al.* *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 27-48.

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Org.). *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2002.

CATANI, A. M; HEY, A. P; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às instituições de Ensino Superior? *Educar em Revista*, n. 28, Curitiba UFPR. p.125-140, 2006.

DEMO, P. *Ironias da educação – mudanças e contos sobre mudanças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In: _____; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002. p. 136-167.

GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1995.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Revista Educação e Sociedade*, ano 22, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). *Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, L. H. *Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores*. Texto adaptado pela autora para uso didático. Segundo capítulo da parte I. Tese (Doutorado). Salvador: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-134.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ANEXO I

FRAGMENTOS DOS PPCS DAS LICENCIATURAS ESTUDADAS, ORGANIZADOS NOS TRÊS NÚCLEOS TEMÁTICOS E RESPECTIVAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

NÚCLEO TEMÁTICO “PRÁTICA”

1. Importância da Escola Básica na formação Inicial de Professores
2. Relação Teoria-Prática
3. O Componente Curricular “Prática de Ensino”: caracterização e professores responsáveis
4. Estágio Supervisionado: caracterização e professores responsáveis

NÚCLEO TEMÁTICO “PRÁTICA”	
CA- TE- GO- RI- AS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
1	-
2	<p>Os CONTEÚDOS COMPLEMENTARES são utilizados para garantir:</p> <p>a) a interação teoria-prática e a ampliação da formação do profissional, incluindo iniciação científica, monografias, monitoria, grupos PET, estágios voluntários, atividades de extensão, congressos, cursos especiais e outras atividades propostas pelo Colegiado de Curso.</p> <p>O Licenciado em Ciências Biológicas pela UFSJ deverá ser:</p> <p>a) generalista, crítico, ético e cidadão com espírito de solidariedade;</p> <p>b) detentor de fundamentação teórico-prática que inclua um sólido conhecimento sobre a diversidade dos seres vivos, sua organização e funcionamento nos diversos níveis hierárquicos do conhecimento biológico, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas distribuições e relações com o meio em que vivem (p. 4).</p> <p>O projeto pedagógico e a estrutura curricular que dele emergiu foram elaborados em decorrência da necessidade de continuar garantindo uma fundamentação teórico-prática ampla e sólida sobre a diversidade dos seres vivos, sua organização, funcionamento, relações filogenéticas e evolutivas, distribuição e relações com o meio ambiente (p. 1).</p>
3	Possui não menos que ¼ de suas atividades realizadas no laboratório ou no campo, privilegiando a prática e a instrumentação (p. 3).

	<p>Prática de Ensino I DECED 60h</p> <p>Prática de Ensino II DPISIC 60h</p> <p>Prática de Ensino III DECED 60h</p> <p>Prática de Ensino IV DECED 60h</p> <p>Prática de Ensino V DCNAT 60h</p> <p>Prática de Ensino VI DCNAT 60h</p> <p>Prática de Ensino VII DCNAT 60h</p>
4	<p>Os CONTEÚDOS ESPECÍFICOS contemplam a formação pedagógica do futuro professor e compreendem:</p> <p>c) o estágio supervisionado pela Instituição (p. 4).</p>

EDUCAÇÃO FÍSICA	
1	<p>O projeto de implantação do curso de Licenciatura em Educação Física na UFSJ foi concebido tendo em vista os princípios acima elencados, de modo a propiciar aos alunos um eixo básico que fornecerá subsídios para que os mesmos possam compreender inicialmente os aspectos mais abrangentes da natureza e da cultura humanas nas suas relações com a escola e com a educação (p. 5).</p> <p>Propõe-se um curso de licenciatura em Educação Física na UFSJ com ênfase na formação de professores para a Educação Básica, levando-se em conta o espaço escolar como local privilegiado para o desenvolvimento da educação motora e da cultura corporal, de forma a atender à demanda de recursos humanos qualificados neste campo de intervenção profissional de Educação Física (p. 6).</p>
2	<p>Após a composição desses fundamentos constitutivos do núcleo de formação básica, caminhar-se-á na direção da composição do núcleo de formação específica, o qual será construído a partir de propostas de ação que possibilitem a articulação teoria e prática, necessárias à formação do profissional de Educação Física (p. 5).</p> <p>As disciplinas pertencentes ao conhecimento de formação básica são introduzidas num primeiro momento ao longo dos semestres iniciais do curso, sendo gradativamente articuladas com as disciplinas pertencentes aos Conhecimentos Indicadores da área e Didático-Pedagógicos (p. 12).</p>
3	<p>[...] Conhecimentos Didático-Pedagógicos têm como finalidade a articulação entre as disciplinas de formação básica e específica e a intervenção profissional do licenciado. As disciplinas deste núcleo deverão possibilitar o processo de interdisciplinaridade e a relação teoria e prática, articulando os conteúdos e suas didáticas específicas com os diferentes níveis e espaços da prática pedagógica do licenciado. Cabe ainda a este núcleo, composto pelos conhecimentos didático-pedagógicos, a função de garantir as condições necessárias para que estes conhecimentos sejam básicos para a profissionalização do licenciado em Educação Física, contribuindo, desta maneira, para que o mesmo desenvolva de forma efetiva a sua capacidade de intervir na escola, que possa produzir os saberes pedagógicos da sua área de conhecimento, por intermédio de uma atuação fundada nos princípios da ética e da cidadania (p. 10).</p> <p>Prática de Ensino I</p>

	<p>Prática de Ensino II</p> <p>Prática de Ensino III</p> <p>Prática de Ensino IV</p> <p>Prática de Ensino V</p> <p>Prática de Ensino VI</p> <p>A Prática de Ensino será desenvolvida sob a orientação do Professor responsável por esta disciplina. A carga horária será de 30h/a teóricas ministradas em sala de aula e mais 40h/a de prática em Instituições do Ensino de Educação Básica da rede pública ou particular da região e/ou espaços pedagógicos não-escolares, a partir da proposta do professor responsável junto aos estudantes (p. 11).</p> <p>(Apresenta uma única ementa das práticas de ensino, perfazendo um total de 420 horas nas páginas 43 e 44 E não destaca o departamento responsável pela disciplina)</p>
4	<p>Elaboração, desenvolvimento, relatório e avaliação do Estágio Supervisionado, com a orientação do Professor-Supervisor. Observação e participação na docência em espaços escolares. Discussão e avaliação do Estágio Supervisionado e da Formação Profissional na área de Educação Física. Análise dos princípios e critérios para seleção e organização dos conteúdos de Educação Física adotados pelos professores do Ensino Fundamental e Médio. Elaboração de um projeto de trabalho e/ou sequência didática referente a um dado conteúdo de Educação Física. Desenvolvimento em sala de aula do trabalho planejado, pelo aluno em formação, com especial apoio do professor tutor e tendo os colegas de turma como observadores. Elaboração de relatórios acerca dessa vivência. Observação de regência de outros colegas de turma (p. 44-45).</p>
FILOSOFIA	
1	<p>(Obs.: não menciona no texto do projeto, só aparece na ementa do Estágio Supervisionado)</p> <p>Selecionar uma escola ou mais escolas da rede estadual, municipal ou particular de ensino ou outro espaço pedagógico. Nesse espaço, o estagiário e a estagiária se encaminharão para a Direção da Escola com um documento de apresentação enquanto estudante do curso de Filosofia da UFSJ, pedindo-lhe autorização para desenvolver atividades de Prática de Ensino e estágio (p. 39).</p>
2	<p>O Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia foi elaborado de modo a assegurar: estruturas flexíveis, articulação com o trabalho do profissional em preparação, ênfase na qualidade do ensino oferecido, coerência e unidade dos conteúdos, valorização do discente como pessoa humana, articulação com a pós-graduação, vínculo entre teoria e prática, possibilidade de oferecimento de unidades não presenciais, conforme orienta a Resolução 001/2003 do CONAC (p. 4).</p>
3	<p>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é um dos espaços possíveis de formação pedagógica. Neste momento, é possibilitado ao estudante ou à estudante entrar em contato com pessoas e espaços envolvidos no processo de escolarização, desenvolver atividades de ensino-aprendizagem e pensar sobre a prática de ser professor ou professora (p. 41).</p>

	<p>Compõem também o elenco de disciplinas Eletivas da Licenciatura as disciplinas de formação pedagógica que favorecem a prática profissional do professor(a) do Ensino Fundamental e Médio (p. 9).</p> <p>A avaliação da Prática de Ensino e Estágio supervisionado será constante, ou seja, todos os momentos que envolvem planejamento e ação serão submetidos a perguntas e discussões visando um desempenho efetivo desta proposta de estágio, das professoras envolvidas na orientação de Prática de Ensino e Estágio Supervisionando, dos estagiários e estagiárias e outros sujeitos envolvidos no processo (p. 37).</p> <p>Didática Geral 60 h</p> <p>Didática do Ensino de Filosofia 60h</p> <p>Oficina de Filosofia I 60 h</p> <p>Psicologia da Educação I 60 h</p> <p>Estrutura e Funcionamento de Ensino Brasileiro 60 h</p> <p>Psicologia da Educação II 60 h</p> <p>Oficina de Filosofia II 60 h</p>
4	<p>Enquanto registra as observações e as intercorrências do processo ensino-aprendizagem o(a) formando(a) vai organizando e sistematizando uma experiência vivida no cotidiano escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Registrar essa prática pedagógica significa criar um espaço de reflexão, expressão e diálogo consigo mesmo, com colegas e professoras orientadoras da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e outros profissionais da Educação (p. 39).</p> <p>Apresentará às professoras orientadoras da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (p. 36- 37, 39-41).</p> <p>Antes de dirigir-se a cada uma das salas ou outros espaços pedagógicos para ministrar aulas os estagiários e as estagiárias mostrarão o seu plano de trabalho para as professoras orientadoras da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e para a pessoa responsável pela área de conhecimento em que se desenvolverá a regência (p. 40).</p>
	FISICA
1	---
2	<p>Uma adequada articulação na formação profissional entre o contato com conteúdos sólidos e abrangentes e a vivência de processos de ensino-aprendizagem e de avaliação preocupados em garantir o desenvolvimento dos alunos mais do que sua segregação no interior das turmas. Por conta disso, as estratégias de ensino-aprendizagem não devem se resumir ao esquema de transmissão-recepção (p. 7).</p>
3	<p>Também na formação pedagógica de nossos alunos, ênfase será dada à experimentação, através das diversas disciplinas criadas e voltadas para a Instrumentação para o Ensino, com o objetivo de que a formação dos alunos da Licenciatura em Física da UFSJ permita que os mesmos estejam conscientes da importância da experimentação nos ensinos fundamental e médio, e estejam capacitados para desenvolver essas atividades (p. 5).</p> <p>Com a intenção de superar a racionalidade técnica, que preconiza a antecedência da formação acadêmica disciplinar, esta proposta curricular pretende articular, ao longo do processo de formação de professores de</p>

	<p>Física, a aprendizagem dos saberes de referência (física, e também química e matemática) com o estudo, a discussão e a reflexão da prática docente, por meio da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado (p. 4).</p> <p>Didática de Ciências DECED 60 h</p> <p>Instrumentação para o Ensino de Mecânica DCNAT 30 h</p> <p>Instrumentação para o Ensino de Ciências no Nível Fundamental DCNAT 30h</p> <p>Instrumentação para o Ensino de Ondas e Termodinâmica 30 h</p> <p>Didática da Física 60 h</p> <p>Organização da Educação Brasileira DECED 60 h</p> <p>Psicologia da Educação DPSIC 60 h</p> <p>Instrumentação para o Ensino de Eletricidade e Magnetismo DCNAT 30 h</p> <p>Instrumentação para o Ensino de Óptica e Física Moderna DCNAT 30 h</p>
4	<p>Cada acadêmico em processo de realização do Estágio Supervisionado terá um professor orientador, docente da área de Física do Departamento de Ciências Naturais.</p> <p>Os acadêmicos deverão realizar seus estágios a partir do 5º período. O aluno que se inscrever no Estágio estará automaticamente sujeito à supervisão de estágio no semestre letivo em questão. A Supervisão do Estágio constitui o fórum privilegiado para a socialização e a discussão teórico-crítica das atividades desenvolvidas pelos alunos em estágio, consistindo-se de um momento em comum entre orientador e estagiário para troca de experiências e reflexões, ocorrendo periodicamente em horário e local definidos oportunamente (p. 11).</p> <p>O Estágio Supervisionado tem o objetivo principal de promover uma inserção significativa do futuro professor na realidade e na problemática próprias da atividade profissional dos professores de física. Instrumentalizados pelos aprendizados já construídos ao longo do curso, os estagiários deverão atuar sob supervisão sistemática e em um contexto de reflexão coletiva (p. 6).</p> <p>A supervisão e a discussão coletiva ao longo do Estágio são fundamentais para o amadurecimento profissional dos futuros professores (p. 11).</p>
	HISTÓRIA
1	<p>(Obs.: não menciona no texto do projeto, só aparece na ementa do Estágio Supervisionado)</p> <p>O(a) formando(a) selecionará uma ou mais escolas da rede estadual, municipal ou particular do ensino brasileiro. Nessa(s), o(a) aluno(a) se encaminhará para a Direção da Escola com um documento de apresentação enquanto estagiário(a) do curso de História da FUNREI, pedindo-lhe autorização para desenvolver atividades de Prática de Ensino e estágio supervisionado em uma ou mais salas de aulas ou em outros espaços pedagógicos que envolvam conhecimento de História (p. 39).</p>
2	<p>As disciplinas de formação didática respondem, em nossa proposta, por um total de 420 horas, capaz de assegurar o domínio de conteúdos indispensáveis na formação do futuro licenciado, visando a absorver as 820 horas totais necessárias à preparação didática na licenciatura, em consonância com o Parecer CNE/CP 009/2001 (p. 27).</p>

	<p>O processo de ensino-aprendizagem deverá incentivar a associação do conteúdo das disciplinas com a prática pedagógica do ensino de História, bem como proporcionar a interação do saber histórico com as atividades de pesquisa e extensão. Para isto, atentar-se para a pesquisa documental nos diversos acervos da região, integrando-a ao esforço de preservação e levantamento de fundos arquivísticos, fornecendo ao futuro profissional do ensino de História a compreensão da importância da pesquisa para a renovação do conhecimento (p. 23).</p>
3	<p>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é um dos espaços possíveis de formação pedagógica. Neste momento, é possibilitado ao estudante ou à estudante entrar em contato com pessoas e espaços envolvidos no processo de escolarização, desenvolver atividades de ensino-aprendizagem e pensar sobre a prática de ser professor ou professora (p. 35) (<i>idem</i> Filosofia)</p> <p>Em função do perfil do profissional que se pretende formar, todas as disciplinas obrigatórias de conteúdo pedagógico poderão assumir um caráter teórico-prático, contribuindo para a integralização de parte da carga horária de 400 horas de prática pedagógica (p. 29).</p> <p>As disciplinas que compõem a prática pedagógica são:</p> <p>Introdução ao Ensino de História – 60 h</p> <p>História da Política Educacional – 60 h</p> <p>Didática da História – 60 h</p> <p>Psicologia da Aprendizagem – 60 h</p> <p>Laboratório de Ensino de História – 60 h</p> <p>Disciplina eletiva ou optativa de caráter pedagógico (7º período) – 60 h</p> <p>Disciplina eletiva ou optativa de caráter pedagógico (8º período) – 60 h</p> <p>Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado) 200 h</p> <p>Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado) 200h</p>
4	<p>Enquanto registra as observações e as intercorrências do processo ensino-aprendizagem o(a) formando(a) vai organizando e sistematizando uma experiência vivida no cotidiano escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Registrar essa prática pedagógica significa criar um espaço de reflexão, expressão e diálogo consigo mesmo, com colegas e professoras orientadoras da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e outros profissionais da Educação (p. 39).</p> <p>Apresentará às professoras orientadoras da Prática de Ensino e Estágio supervisionado (p. 36-37, 39-41) (<i>idem</i> Filosofia)</p> <p>Para esta atividade propõe-se, observar na área de conhecimento de História, no mínimo, 03 h/a no Ensino Fundamental e 03 h/a no Ensino Médio (p. 37).</p> <p>O processo de ensino-aprendizagem deverá incentivar a associação do conteúdo das disciplinas com a prática pedagógica do ensino de História (p. 23).</p> <p>Ainda cada aluno(a)-estagiário(a) incluirá conceitos emitidos:</p> <p>- pelo(a) próprio(a) formando(a), ou seja, autoavaliar-se-á (instrumento a ser elaborado coletivamente em sala de aula do 8º. Período do curso de</p>

	Filosofia) (p. 37).
	LETRAS
1	O projeto será acompanhado e avaliado pelos professores responsáveis junto ao Colegiado de Letras e pelas escolas em que ele for realizado, sendo que serão especificados claramente os objetivos e as tarefas pertinentes (p. 14).
2	<p>Integração entre a teoria e a prática tanto no processo de ensino/aprendizagem quanto na preparação profissional (p. 8).</p> <p>A prática é um espaço de integração teórico-prática para professores e estudantes. Nesse sentido, imaginamos que ela se configure como um trabalho em que participarão, em diferentes níveis do desenvolvimento dos estudantes, todos os professores responsáveis pela sua formação (p. 12).</p>
3	<p>Da prática curricular</p> <p>As aulas tradicionais de Prática de Ensino traziam uma maciça acumulação teórica seguida de poucos momentos de prática em sala de aula. Nos últimos anos, em que tivemos a carga horária da Prática de Ensino aumentada para 300 horas, os alunos/futuros professores passaram a ter razoável tempo para observação das aulas do ensino fundamental e médio, antes de fazerem seu treinamento prático (p. 12).</p> <p>As Práticas serão um instrumento de integração entre os referenciais teóricos do currículo entre si e o universo da profissão, favorecendo a participação em projetos integrados, trazendo a possibilidade efetiva da iniciação dos alunos na pesquisa e na elaboração de seu próprio material (p. 12).</p> <p>Portanto, nossa preocupação agora se centra na atividade de criar e produzir, muito antes de se iniciar o estágio de observação e prática didática. As Práticas Curriculares preveem que os alunos de licenciatura se coloquem na posição dos criadores do conhecimento, e para tal essas 400 horas de atividades serão muito bem programadas e distribuídas. A estratégia aqui proposta é a de criação de oficinas em que os alunos serão os agentes de seu próprio aprendizado e os criadores de seu próprio material. Essas oficinas serão distribuídas ao longo do curso e oferecerão opções para o desenvolvimento de atividades pertinentes ao ofício de futuro professor. Como exemplo, podemos listar algumas possibilidades, lembrando que a gama de atividades que se pode criar é imensa, e acredito que a prática nos levará a expandi-las permanentemente (p. 12).</p> <p>Esses últimos são responsáveis pela redação final do Projeto, mas é necessário se dar o crédito a todos os professores e acadêmicos que participaram de sua elaboração na longa trajetória aqui descrita (p. 4).</p> <p>Prática Curricular DELAC 80 h</p> <p>Prática de Ensino de Português DELAC 80 h</p> <p>Prática de Ensino de Português DELAC 80 h</p> <p>Prática de Ensino de Português DELAC 80 h</p>
4	Haverá um projeto para que ele realize o Estágio Supervisionado de forma condizente ao estipulado. O projeto será acompanhado e avaliado pelos professores responsáveis junto ao Colegiado de Letras e pelas escolas em que ele for realizado, sendo que serão especificados claramente os objetivos e as tarefas pertinentes. Ao final do estágio, o aluno deverá apresentar um

	<p>relatório ao seu orientador de estágio da UFSJ (p. 14).</p> <p>400 horas de atividades de prática acadêmica e 400 horas de estágio supervisionado, com módulos de tamanhos variáveis em número de horas, podendo ser ministrados ou supervisionados por diferentes professores (p. 19).</p>
	PEDAGOGIA
1	<p>Ressaltar as atividades de caráter teórico-prático, dando atenção especial a articulação entre Universidade e as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas quais os estudantes desenvolverão a Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado (p. 11).</p>
2	<p>Capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica (p. 9).</p> <p>Reconhecer a especificidade do trabalho docente que implica articulação necessária entre teoria e prática, exigindo que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, as condições materiais e institucionais em que atua o professor (p. 10).</p> <p>O princípio orientador do novo currículo pautar-se-á na "unidade básica do processo educativo fundamentada na articulação entre instrumentação teórica e prática pedagógica". Trata-se de superar o desencontro entre teoria e prática, pela inserção da prática educativa no decorrer de todo o curso, fazendo com que elas caminhem juntas, configurando-se "como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo" (p. 10).</p>
3	<p>A Prática Pedagógica é "um espaço de integração teórico-prática para professores e estudantes" (p. 14). Neste sentido, ela deve se configurar como um trabalho coletivo e interdisciplinar, do qual participarão, em diferentes níveis do desenvolvimento dos estudantes, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo.</p> <p>A Prática Pedagógica, num total de 420 horas-aula, estender-se-á do 2º ao 7º período do Curso, contemplando um total de seis Práticas. Cada uma delas será desenvolvida, sob a orientação da equipe de professores proponentes, com 30h/a "teóricas", em salas de aula do Curso, mais 40h/a "práticas" em Instituições do Ensino de Educação Básica da rede pública ou particular da região e/ou outros espaços pedagógicos definidos pelos professores responsáveis pela orientação da Prática Pedagógica junto aos seus estudantes (p. 15).</p> <p>Na Prática Pedagógica, num trabalho coletivo e interdisciplinar, trata-se de articular a teoria em função da prática e/ou a prática em sua expressão teórica, de modo que, concomitantemente, a teoria ilumine a prática e esta conduza à reelaboração daquela (p. 23).</p> <p>Prática Pedagógica I, II, III, IV, V, VI – 420 h</p>
4	<p>Mas, para que o Estágio Supervisionado se concretize conforme o exposto, é imprescindível que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela UFSJ e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que ambas as partes assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente. O estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor do curso de Pedagogia, mas envolverá necessariamente uma atuação conjunta de todos os formadores envolvidos (p. 9).</p>
	MATEMÁTICA

1	<p>Pretendemos criar condições para que o futuro professor se defronte com os problemas específicos dos processos de ensinar e aprender e com a dinâmica própria do espaço escolar, sob a supervisão da UFSJ, como instituição formadora, e da Escola, como instituição de Educação Básica (p. 10).</p> <p>Pretendemos, com essa abordagem, incentivar a reflexão sobre experiências educacionais, proporcionar oportunidades de intercâmbio dos acadêmicos com as escolas e promover, junto aos futuros professores, mais do que uma visão de ensino de matemática, uma cultura do fazer educação com a matemática (p. 7).</p> <p>Para que o Estágio tenha essas características será necessária uma verdadeira imersão do futuro professor no ambiente profissional, sob a supervisão das duas instituições envolvidas (a formadora, que no caso é a UFSJ, e a Escola) (p. 12).</p> <p>Finalmente, é preciso levar em conta a necessidade do acompanhamento e supervisão do Estágio pela instituição formadora e pela unidade escolar: o trabalho do futuro professor será objeto de planejamento, discussão e avaliação (p. 14).</p>
2	<p>É desejável que a maioria das disciplinas, na medida do possível, façam a articulação teoria-prática, seja por meio de alternativas metodológicas, de procedimentos de avaliação, nas relações professor-alunos ou nas referências ao ensino do conteúdo tratado. [...] Valendo-se de uma necessária flexibilidade, as atividades que deverão compor as quatrocentas e vinte horas de Prática de Ensino têm por objetivo relacionar teoria e prática social, produzindo conhecimento e promovendo atitudes no âmbito do ensino (p. 10).</p> <p>Articulação teoria-prática deverá se constituir numa interação constante entre o saber e o fazer, entre o conhecimento já adquirido num processo de formação ainda em curso e o enfrentamento dos problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar (p. 10).</p>
3	<p>A Prática de Ensino será realizada através de atividades que contribuam de forma mais incisiva para a construção do “saber fazer” da profissão docente. É desejável que a maioria das disciplinas, na medida do possível, façam a articulação teoria-prática, seja por meio de alternativas metodológicas, de procedimentos de avaliação, nas relações professor-alunos ou nas referências ao ensino do conteúdo tratado. No entanto, as disciplinas abaixo discriminadas, pela sua importância no aprender a ser professor, terão, necessariamente, que fazer essa articulação (p. 11).</p> <p>Buscamos constituir a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional (p. 10).</p> <p>As oitocentas horas, distribuídas entre Prática de Ensino e Estágio, da forma como pretendemos implementá-las, farão o devido coroamento do processo formativo aqui instalado, articulando consistentemente a teoria com a prática. Além da sua importância na formação do profissional da educação, há que se destacar, também, sua relevância na abertura de inúmeras possibilidades para implantação de efetivas parcerias com as escolas de Educação Básica (p. 20).</p> <p>Introdução à informática 60 h</p>

	<p>Desenho Geométrico 60 h</p> <p>Informática no ensino da Matemática 60 h</p> <p>Projetos de ensino de Matemática I 60 h</p> <p>Projetos de ensino de Matemática II 60 h</p> <p>Introdução à História da Matemática 30 h</p> <p>Didática da Matemática 60 h</p> <p>História da Matemática 30 h</p>
4	<p>O Estágio Supervisionado é concebido, aqui, como um momento de síntese no processo formativo, em que a teoria e a prática se articulam sob o princípio ação-reflexão-ação. É o momento em que se estabelece uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido que atue numa instituição de ensino básico e um estudante por ela recepcionado (p.12).</p> <p>Os supervisores deverão cuidar para que o trabalho do estudante não seja subaproveitado, estando atentos para que ele tenha acesso às diversas vivências do ambiente escolar, em toda a sua complexidade (p. 12).</p> <p>A orientação do estudante estagiário deverá estar a cargo de um professor do curso de Matemática, totalizando quarenta e cinco horas de trabalho (p. 13).</p>
	QUÍMICA
1	<p>(Não menciona no texto do projeto aparece apenas na ementa da disciplina estágio supervisionado)</p> <p>Objetivos</p> <p>Introduzir o licenciando no ambiente escolar, para que, sob a supervisão das Escolas formadora e estagiária, possa conhecer e inserir-se em tal ambiente, através de observação, interlocuções e desenvolvimento de atividades, sempre voltadas e regidas pela reflexão coletiva (p. 44).</p>
2	<p>A ampliação do espaço dedicado às questões pedagógicas e à inserção dos futuros professores na realidade das instituições escolares representa, em nosso entendimento, maiores possibilidades de posicionamento ético e socialmente responsável das Universidades na formação de profissionais da Educação. Além disso, o predomínio de disciplinas de conteúdos específicos cede lugar a uma distribuição mais equitativa do tempo entre a construção do conhecimento químico e os saberes relativos ao seu ensino e à educação como um todo (p. 5).</p> <p>Analisando a carga horária de química, das partes prática e teórica, observa-se que a prática constitui 39,2% do curso, distribuída nas diversas áreas do conhecimento químico. Esse número é significativo e permitirá, no dia-a-dia, boa vinculação entre teoria e prática (p. 20).</p>
3	<p>A Prática de Ensino está constituída por módulos que visam promover o diálogo entre a química e a pedagogia. Isso se faz em oposição à prática até então majoritária nas licenciaturas, onde as disciplinas de química e aquelas pedagógicas existiam como processos quase que totalmente estranhos entre si (p. 5-6).</p> <p>Didática das Ciências DECED 60 h</p> <p>Ensino de Ciências no Nível Fundamental DCNAT 60 h</p>

	<p>Didática de Química DCNAT 60 h</p> <p>Química Geral do Ensino Médio DCNAT 30 h</p> <p>Química Inorgânica no Ensino Médio DCNAT 30 h</p> <p>Organização da Educação Brasileira DECED 60 h</p> <p>Química Orgânica no Ensino Médio DCNAT 30 h</p> <p>Psicologia da Educação DPSIC 60 h</p> <p>Prática de Ensino Físico-químico no Ensino Médio 30 h</p>
4	<p>A concepção de Estágio adotada para o curso de Licenciatura Plena em Química está fundada na convicção de que a formação e a prática docentes se fazem na confluência da reflexão teórica com a observação e a realização prática, individual e coletiva.</p> <p>Será de responsabilidade de uma dupla de docentes, sendo um do Departamento das Psicologias e o outro da área de Química do Departamento de Ciências Naturais (p. 13).</p> <p>(A maioria das aulas de Prática de Ensino fica a cargo do DECED e DPSIC)</p>

NÚCLEO TEMÁTICO “RACIONALIDADE SUBJACENTE”

1. Racionalidade Subjacente à Formação Centrada na Ação-Reflexão
2. *Status* e Hierarquias entre Licenciatura e Bacharelado
3. Pesquisa e Iniciação Científica
4. Educação Continuada.

NÚCLEO TEMÁTICO RACIONALIDADE SUBJACENTE	
CA-TE-GO-RI-AS	CIENCIAS BIOLÓGICAS
1	-
2	<p>A meta principal da Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFSJ é a qualificação profissional para o exercício do magistério no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente nas áreas de Ciências e Biologia. Entretanto, o biólogo licenciado pela UFSJ, após regularmente filiado a um dos Conselhos Regionais de Biologia, estará também credenciado para o exercício das demais atividades da profissão, definidas na lei (p. 1).</p> <p>A modernização do currículo foi realizada ainda com o intuito de propiciar ao estudante a compreensão do seu futuro papel como educador, consciente da sua responsabilidade na formação de cidadãos, na geração e na transmissão do saber. Mudanças deveriam ser feitas também para que o estudante fosse melhor conscientizado da realidade regional e global em que vai atuar profissionalmente e da necessidade de se tornar um agente transformador, buscando a melhoria da qualidade de vida dos homens e a preservação da biodiversidade (p. 3).</p>
3	O objetivo adicional do Curso é ampliar as possibilidades profissionais e vocacionais do egresso, permitindo e oferecendo oportunidade de

	preparação, através da iniciação científica e de outras atividades, para a admissão em cursos de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado (p. 4).
4	-

EDUCAÇÃO FÍSICA	
1	<p>Formar profissionais habilitados para atuar no campo da Educação Física Escolar promovendo para isso o pensamento crítico-reflexivo (p. 7).</p> <p>Capacidade para analisar reflexivamente e para intervir eticamente nas situações do seu cotidiano profissional, a partir de uma atitude crítico-reflexiva (p. 8).</p> <p>(oferece bibliografia nesse sentido p. 30-31, 45-46)</p> <p>Currículo comprometido com a superação de uma aprendizagem dogmática e mecânica por meio de uma formação pedagógico-científica, crítica e criativa, intermediada pelo diálogo e pela busca coletiva de soluções de problemas (p. 5).</p> <p>A Educação Física, entendida como campo de conhecimento e como prática pedagógica, tem por objeto, respectivamente, a cultura corporal e o movimento humano. Deve pautar sua filosofia numa proposta capaz de formar o graduando para o meio profissional de maneira crítica e criativa, voltado para o desenvolvimento e formação do cidadão, com sensibilidade e responsabilidade para nele intervir com competência técnica e compromisso ético, ancorado numa sólida fundamentação teórica e numa eficiente instrumentalização técnica (p. 11).</p>
2	O Plano Nacional de desenvolvimento da Educação Superior estabelece a necessidade de fortalecimento da licenciatura, bem como a ampliação de ofertas nas diferentes áreas de conhecimento presentes nos espaços escolares; a UFSJ em consonância com os princípios estabelecidos na política de valorização da Licenciatura, com o compromisso de educação pública e de qualidade (p. 6).
3	Após a composição desses fundamentos constitutivos do núcleo de formação básica, caminhar-se-á na direção da composição do núcleo de formação específica, o qual será construído a partir de propostas de ação que possibilitem a articulação teoria e prática, necessárias à formação do profissional de Educação Física. Nesse sentido, é proposto um curso que construa uma relação permanente e indissociável entre ensino, pesquisa e extensão (p. 11).
4	-
FILOSOFIA	
1	O que se pretende é a formação de um profissional com capacidade de interpretar a realidade sob a ótica da Filosofia, possuidor de uma bagagem humanística e técnica suficientemente ampla para dialogar com os jovens, ensinando-os a problematizar, criticar e edificar interpretações do real. Nesse sentido, o filosofar não pode ser confundido com a repetição de teorias, pois estas são ferramentas importantes, mas insuficientes no que se refere à tarefa perene de indagar sobre a vida e os problemas que surgem no horizonte da cultura. A tarefa crítica é a forma por excelência do trabalho filosófico, pois cabe à Filosofia se comprometer com a interpretação e a

	explicação do que está nos pensamentos, nos discursos e na vida (p. 5).
2	<p>No processo de revisão da estrutura da Licenciatura, naquela oportunidade, verificou-se a necessidade de promover o atendimento de importante clientela do curso, que buscava a compreensão da mundividência em que nos situamos, mas que não pretendia transformar-se em professor (a). Eram diretores de escola, pedagogos, licenciados em outras áreas e outros profissionais liberais como advogados, juizes, médicos, militares, dentistas e comerciantes, para citarmos apenas alguns, que intencionavam obter uma formação humanística complementar ao conhecimento adquirindo uma formação profissional. A situação não mudou muito desde então. Hoje, a essa clientela somam-se os alunos interessados numa carreira acadêmica voltada para a pesquisa filosófica, no prosseguimento de seus estudos de pós-graduação, para trabalho de assessoria cultural e mesmo para pleitear uma especialização em filosofia clínica. [...] Pensou-se, então na reestruturação do Bacharelado, para que ele não fosse somente uma adaptação da Licenciatura, mas um curso capaz de atender aos interesses e às necessidades dessas pessoas. O Bacharelado em Filosofia foi concebido, pois, com o objetivo principal de oferecer uma boa formação em pesquisa filosófica juntamente com a apresentação de um conteúdo sólido (p. 4).</p> <p>Buscou-se, igualmente, aproximar as propostas da Licenciatura e do Bacharelado, tendo em vista o aproveitamento dos recursos e evitar a duplicação de meios para o mesmo fim, mas nunca perdendo de vista o fim essencial que se pretendia com uma e outra modalidade. Nesse propósito, os pontos de aproximação entre o Bacharelado e a Licenciatura concentram-se no conhecimento da História da Filosofia, ministrada essencialmente através dos textos dos filósofos, no estudo e análise de temas filosóficos específicos, na integração da reflexão com as áreas de Ciências Humanas e Sociais, numa postura capaz de perpassar todas as disciplinas do Curso e, finalmente, no desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva considerada necessária à busca do conhecimento filosófico.(p. 6).</p>
3	O Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia foi elaborado de modo a assegurar: estruturas flexíveis, articulação com o trabalho do profissional em preparação, ênfase na qualidade do ensino oferecido, coerência e unidade dos conteúdos, valorização do discente como pessoa humana, articulação com a pós-graduação (p. 4).
4	-
	FÍSICA
1	<p>O Curso de Física da UFSJ tem por objetivo formar professores de Física para atuar nos ciclos intermediário e avançado do ensino fundamental e no ensino médio, numa perspectiva de articulação do domínio de sólidos conhecimentos conceituais e técnicos da Física e pedagógicos com o comprometimento com a função de desenvolvimento humano e social que a atividade docente representa para crianças, adolescentes e jovens, no sentido de uma inserção mais bem informada, crítica e reflexiva das novas gerações nos sistemas de produção cultural e material. A natureza sociopolítica e cultural tanto dos conhecimentos específicos da área de Física quanto dos conhecimentos pedagógicos deve ser explicitada. Tais conhecimentos devem ser percebidos em sua vinculação a redes conceituais e temáticas multidisciplinares e articulados às causas do desenvolvimento humano (p. 3).</p> <p>O objetivo de fornecer ao aluno do curso uma formação científica básica</p>

	<p>sólida e ao mesmo tempo diversificada, uma formação pedagógica voltada para o Ensino de Física nos níveis fundamental e médio da educação baseado na prática e na reflexão (p. 4).</p> <p>Reflexão crítica de sua própria prática docente (p .8) (<i>idem</i> Química)</p> <p>Pretende-se desenvolver, junto aos alunos, um conjunto de competências, habilidades e atitudes que lhes valham oportunamente para um exercício profissional tecnicamente qualificado (p. 6).</p> <p>Com a intenção de superar a racionalidade técnica, que preconiza a antecedência da formação acadêmica disciplinar, esta proposta curricular pretende articular, ao longo do processo de formação de professores de Física, a aprendizagem dos saberes de referência (física, e também química e matemática) com o estudo, a discussão e a reflexão da prática docente, por meio da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado (p. 4).</p> <p>Uma formação pedagógica voltada para o Ensino de Física nos níveis fundamental e médio da educação baseado na prática e na reflexão, uma formação flexível, na qual o aluno poderá fazer opções, através de um grande elenco de disciplinas eletivas, escolhendo ele próprio seu perfil profissional (p. 4).</p> <p>O Estágio deverá orientar-se para a alternativa da racionalidade prática de formação de professores, em oposição à racionalidade técnica (de acordo com os trabalhos de Schön, Zeichner e Perrenoud, dentre outros) (p. 11).</p>
2	<p>Na UFSJ, de 1992 a 1998, a estrutura curricular vigente associava a Licenciatura Curta em Ciências, de três anos de duração, com uma complementação de dois anos para realização da Licenciatura Plena em Física e em Química. Dessa maneira, a estrutura curricular dos três primeiros anos estava articulada com dois objetivos: formar o Professor de Ciências para o ensino fundamental e prepará-lo para os cursos de Licenciatura Plena em Física e em Química. Em decorrência da extinção das licenciaturas curtas, a partir da aprovação da nova LDB, e em conformidade com os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, referentes à estrutura e diretrizes das licenciaturas, as discussões realizadas entre os docentes das áreas de Física e Química propiciaram a estruturação de novos currículos para a formação de professores de Física e de Química para os níveis fundamental e médio (p. 3).</p> <p>O Físico – educador formado pela UFSJ – dedica-se preferentemente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “softwares” ou outros meios de comunicação. Não se atém, necessariamente, a um perfil orientado para o ensino médio formal (p. 6).</p>
3	<p>A possibilidade de o graduando participar de projetos de Iniciação Científica desenvolvidos no Departamento de Ciências Naturais ou em outro Departamento da UFSJ, bem como dos seminários realizados semanalmente pela Coordenação do <i>Curso de Mestrado em Física, Química e Neurociência</i>, é, sem dúvida, um fator de articulação entre graduação e pós-graduação (p. 12).</p> <p>O currículo proposto apresenta 540 horas de disciplinas eletivas de conteúdo diversificado. Pretende-se com isso que os alunos do curso possam estabelecer o perfil desejado para sua formação, optando entre disciplinas voltadas para o Ensino Fundamental (contemplando disciplinas de Ciências</p>

	<p>Biológicas, de Química, de formação humanística, voltadas para a educação de crianças e adolescentes etc.), para o Ensino Médio (disciplinas mais avançadas de Física Moderna, Física Experimental etc.), para um perfil interdisciplinar ou para um perfil voltado para a pesquisa científica (p. 5).</p>
4	<p>Entendemos que a formação profissional é um processo contínuo e permanente, que não se esgota na formação inicial, realizada nos cursos de licenciatura. Com quatro anos de duração e com as características que pontuamos acima, entendemos que este novo currículo atende satisfatoriamente ao desafio de fornecer uma formação inicial consistente para novos professores para o Ensino Médio (p. 6).</p> <p>Os egressos do Curso de Física deverão apresentar interesse pelo aperfeiçoamento permanente, iniciativa para buscar soluções para questões individuais e coletivas relacionadas ao ensino de Física e para acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas que integram uma educação interdisciplinar e contextualizada (p. 8).</p>
	<p>HISTÓRIA</p>
1	<p>Oferecer uma visão interdisciplinar que possibilite ao aluno dominar instrumentos e conceitos operacionais das diferentes áreas das ciências humanas e sociais, ampliando a sua capacidade crítica e analítica frente à complexidade do conhecimento histórico (p. 7).</p> <p>O perfil do licenciado que queremos contemplar deverá aliar o domínio dos instrumentos fundamentais do ofício de historiador, tanto na produção quanto na difusão do conhecimento histórico, a uma sólida formação e capacitação para o exercício das atividades de ensino, uma vez que a esse profissional compete pesquisar, desenvolver e exercitar permanentemente didáticas e estratégias de aprendizagem capazes de assegurar a qualidade do ensino da História na estrutura escolar existente (p. 12).</p>
2	<p>Em função das determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que diz respeito à ênfase específica na formação docente, notadamente voltada para o ensino básico e médio, e, como consequência, do impacto que a nova orientação acarreta quanto à presença de disciplinas didáticas e de Prática de Ensino, bem como a necessidade de compatibilizar os custos da formação do graduado em níveis aceitáveis, foi oferecida a possibilidade de escolha entre a licenciatura e o bacharelado, ambos integralizando um total de 2.800 horas, de acordo com as exigências de carga horária dispostas no Parecer CNE/CP 09/2001. Tal escolha refere-se ao currículo mínimo proposto, uma vez que será possível ao aluno que tenha feito uma das opções cumprir posteriormente a carga curricular complementar necessária à obtenção de nova habilitação. [...] Objetiva-se, assim, tanto a plena formação do profissional que se voltará para a atividade didática, com a qualificação apropriada para o exercício do ensino de nível fundamental e médio, quanto o pleno desenvolvimento das aptidões e escolhas que se voltem proeminentemente para a atividade de pesquisa, seja nos órgãos e instituições voltados para esse fim ou na sua continuidade nos programas de pós-graduação. É importante ressaltar que a distinção de escolha aqui apontada não quer representar a dissociação entre ensino e pesquisa, mas se justifica pelo fenômeno recorrente no mercado de trabalho do historiador e que o obriga, no atendimento às demandas profissionais, a hierarquizar de diferentes maneiras o desenvolvimento da sua formação (p. 11).</p> <p>Da mesma maneira, consideramos importante garantir a existência do</p>

	<p>bacharelado, caracterizada por um maior aprofundamento de sua formação em áreas específicas do saber e da pesquisa histórica, que o qualificará para as diversas atividades abertas ao exercício profissional do historiador e seus desdobramentos acadêmicos em nível de pós-graduação. Vale sublinhar que as atividades de pesquisa desenvolvidas pelo departamento têm propiciado a diversos alunos esse horizonte e sua concretização (p. 13).</p> <p>A criação da Habilitação e Bacharelado em História tem como finalidade preparar profissionais que exercerão o magistério nas escolas do ensino fundamental e médio, especialmente na região em que atua a FUNREI, possibilitando a pesquisa, bem como o exercício de outras atividades no campo do conhecimento histórico, assegurados pela formação plena do historiador (p. 13).</p>
3	<p>A área de História vem atuando em diversas atividades voltadas para a pesquisa e a melhoria do magistério. Nesse sentido, foram desenvolvidas linhas de pesquisa ligadas à história regional, à preservação e ao mapeamento de fontes documentais da cidade e dos municípios da antiga Comarca do Rio das Mortes. [...] Desta forma, vários projetos vieram a ser implementados, a exemplo da organização, classificação, descrição e indexação em banco de dados do acervo de processos-crime do Arquivo do Museu Regional de São João del-Rei, bem como da documentação das irmandades religiosas, da Santa Casa de Misericórdia de São João del-Rei e da Câmara Municipal, atualmente disponível ao público interessado na <i>homepage</i> da FUNREI/DECIS (www.funrei.br). Todos esses projetos tiveram o amparo de instituições de fomento à pesquisa, como o CNPq e a FAPEMIG. Foram também feitas parcerias com outras instituições públicas, como o Centro de Estudos Mineiros/UFMG, a UEMG – <i>Campus</i> de Campanha – e o Museu Regional de São João del-Rei/IPHAN, tendo em vista o desenvolvimento conjunto de atividades de pesquisa e de preservação da documentação da antiga Comarca do Rio das Mortes (p. 4-5).</p> <p>Essas condições extremamente favoráveis à pesquisa, aliadas ao nível de qualificação do corpo docente do DECIS, possibilitaram a implantação de um Curso de Pós-Graduação "Lato Sensu" voltado para a História de Minas no século XIX. Pretendeu-se, com isso, responder a uma demanda regional dos profissionais da área que atuam no magistério de 1º, 2º e 3º graus. [...] O Curso de Especialização tem representado uma alternativa para os graduados da FUNREI e instituições vizinhas que desejam aprofundar seus conhecimentos e desenvolver trabalhos de pesquisa ligados às Fontes Documentais e à História Regional. Com três turmas já formadas de especialistas (de 1994/1995, de 1996/1997 e de 1999/2000), o curso possui em seu arquivo diversas monografias de alunos, todas elaboradas com base em fontes primárias, algumas já acessíveis na Internet, sob a forma de artigos na revista eletrônica do Departamento, <i>Tempos Gerais</i> (rtgerais@funrei.br). A decisão de criar uma Especialização direcionada para a História de Minas prendeu-se a dois motivos centrais: em primeiro lugar, a inserção regional da FUNREI e a riqueza das fontes documentais regionais nos possibilitam trabalhar com problemáticas historiográficas de extrema importância para o desvendamento e a compreensão da dinâmica da sociedade brasileira em fins do século XVIII e XIX; em segundo, o DECIS vem, já há algum tempo, se estruturando e definindo seu perfil em torno do objetivo de constituir-se num pólo regional de estudos e pesquisas de fontes da História de Minas, em especial da Comarca do Rio das Mortes. Nesse sentido, vimos estabelecendo e estreitando laços de colaboração com pesquisadores e centros de pesquisa, dentro e fora do estado, tais como a</p>

	<p>UFMG, a UFRJ, a UFOP, a UFF e a UNICAMP, que atualmente desenvolvem trabalhos na mesma direção. Desta forma, o curso de especialização tem servido para o debate e a divulgação dos trabalhos afins de profissionais de outras instituições junto aos nossos alunos (p. 5).</p> <p>Da mesma maneira, consideramos importante garantir a existência do bacharelado, caracterizado por um maior aprofundamento de sua formação em áreas específicas do saber e da pesquisa histórica, que o qualificará para as diversas atividades abertas ao exercício profissional do historiador e seus desdobramentos acadêmicos em nível de pós-graduação. Vale sublinhar que as atividades de pesquisa desenvolvidas pelo departamento têm propiciado a diversos alunos esse horizonte e sua concretização. Também, com este intuito, propusemos um conjunto de disciplina optativas que permita uma verticalização de temas e abordagens, sobretudo a realização da monografia como exercício fundamental de tratamento de fontes, aprofundamento bibliográfico e produção de conhecimento (p. 13).</p>
4	--
	LETRAS
1	<p>Domina o uso prático da metodologia do ensino de línguas e literaturas de Língua Portuguesa (p. 6).</p> <p>Os alunos/futuros professores passaram a ter razoável tempo para observação das aulas do ensino fundamental e médio, antes de fazerem seu treinamento prático (p. 12).</p> <p>Observamos que havia um foco muito intenso dos cursos no acúmulo de conhecimentos, tendo o professor como o dono do saber, o centro do processo ensino/aprendizagem, e o elemento que, magnanimamente, despeja sobre seus alunos sua carga de sabedoria (p. 4).</p> <p>As aulas tradicionais de Prática de Ensino traziam uma maciça acumulação teórica seguida de poucos momentos de prática em sala de aula (p. 12).</p>
2	<p>Ao final do primeiro ciclo, o aluno, ao optar pela modalidade que norteará sua vida acadêmica, deverá solicitar um professor orientador da área para a qual sua ênfase de estudos estará voltada. Este orientador será responsável por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ a cada etapa, acompanhar o aluno na elaboração de sua projeção de matrícula e ◆ projetar, orientar e conceituar as avaliações diagnóstica e final do segundo ciclo do curso. No caso do bacharelado, o aluno desenvolve junto ao orientador, escolhido por ele próprio ou pelo Colegiado de Letras, seus estudos orientados. [...] Após o término do primeiro ciclo, os alunos deverão fazer a solicitação de um professor orientador, sendo que os alunos em estado mais avançado de curso terão prioridade na escolha, principalmente os bacharelados que solicitarem orientador para seu plano de estudos, visando a elaboração de monografia. Quando o professor desejado tiver todas suas vagas de orientação preenchidas, o Colegiado de Curso indicará o orientador (p. 15). <p>O aluno que desejar cursar o bacharelado e a licenciatura ao mesmo tempo poderá fazê-lo, assumindo uma carga horária concomitante maior do que a contida em apenas um turno de estudos, ou prolongando seu curso em 800 horas (p. 16).</p> <p>No Curso de Letras, algumas alternativas se apresentam para o pretendente</p>

	<p>a uma formação na área: ele pode se tornar um professor; um tradutor, um intérprete, ou ambos; como bacharelado, ele pode demonstrar sua inclinação para a pesquisa, seja ela em língua, em Linguística Aplicada ou nas literaturas. Há casos em que o estudante cursa Letras com enfoque na língua estrangeira com vistas a uma carreira diplomática ou como secretário/a bilíngue. Até o momento, o Curso de Letras da Universidade Federal de São João Del Rei só oferece a licenciatura (p. 17).</p> <p>Ademais, sentimos a necessidade de diferenciar as modalidades oferecidas, contemplando o bacharelado, para melhor atender às demandas profissionais e as inclinações acadêmicas de alguns alunos (p. 18).</p>
3	<p>No Curso de Letras, algumas alternativas se apresentam para o pretendente a uma formação na área: ele pode se tornar um professor; um tradutor, um intérprete, ou ambos; como bacharelado, ele pode demonstrar sua inclinação para a pesquisa, seja ela em língua, em Linguística Aplicada ou nas literaturas. Há casos em que o estudante cursa Letras com enfoque na língua estrangeira com vistas a uma carreira diplomática ou como secretário/a bilíngue (p. 13).</p> <p>O graduando do curso de Letras deverá estar preparado para continuar seus estudos em nível de pós-graduação (p. 15).</p>
4	<p>Para exercer sua profissão, é necessário acompanhar o desenvolvimento técnico-científico da área para a qual foi habilitado, o que impõe uma consciência de que a formação do profissional é permanente, requerendo sempre preocupação com a sua capacitação (p. 5).</p>
PEDAGOGIA	
1	<p>Não são poucos os problemas do curso de Pedagogia gerados por sua reformulação à luz do Parecer 252/69. Entretanto, até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996, é este Parecer que o regulamenta. Daí, no atual currículo do curso de Pedagogia da UFSJ, que vigora desde 1983, os estudantes passarem por um elenco de disciplinas comuns a todos até o 5º período; quando então entram na parte diversificada do curso, orientando seus estudos para as disciplinas específicas de cada habilitação; na qual, ao final do curso, fazem seus Estágios Supervisionados. Nesta estrutura, além de todos os problemas descritos acima, cumpre acrescentar também que ela oferece aos estudantes de Pedagogia uma formação acadêmica compartimentalizada, com duplicidade de fins, preparando-se o professor e o especialista sem que se estabeleça uma sólida articulação entre eles; e, ainda, o isolamento dos estágios ao final do curso ocasiona uma formação em que teoria e prática estão sempre desencontradas (p. 7).</p> <p>A presente proposta de reformulação curricular pretende superar esses antigos problemas do curso de Pedagogia, decorrentes da legislação que o orientava. Em sua nova estrutura, o curso de Pedagogia, além de entrar em consonância com a atual legislação referente às licenciaturas e aos cursos de formação para a Educação Básica, incorpora as contribuições dos debates acerca do curso de Pedagogia e revê a formação dada ao pedagogo (p. 8).</p>
2	<p>A última regulamentação do curso de Pedagogia data de 1969. Nela, foi abolido o bacharelado em pedagogia, instituiu-se a licenciatura como único diploma e definiu-se, para o curso, a tarefa de formar professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar. Para tanto, o curso se</p>

	<p>estruturou em duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas, a serem cursadas por todos os estudantes de Pedagogia e a outra, diversificada, dispersando os estudantes do curso em função das habilitações (inspeção, supervisão, orientação, administração e magistério) escolhidas por eles (p. 6).</p>
3	<p>Além da prática pedagógica que é um campo profícuo para fecundar a pesquisa no currículo do curso, os seminários de pesquisa/monografia, realizados nos 7º e 8º períodos/semestres do curso, articulados às disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Educação (1º período), Pesquisa em Educação (6º período) possibilitarão instrumentalização teórica e espaço coletivo para construção e discussão acadêmico-científica de projetos, relatórios de pesquisa e monografias (p. 16).</p>
4	--
MATEMÁTICA	
1	<p>Nossa proposta, pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, configura-se como uma alternativa para romper com o modelo clássico das Licenciaturas, caracterizado por uma completa desarticulação entre o tratamento do conteúdo específico de matemática e o conteúdo pedagógico, a teoria e a prática de sala de aula e entre a universidade e a escola. Pretendemos assegurar, através da organização curricular, a articulação de diferentes saberes, a associação entre conteúdos e metodologias e a interação sistemática com as escolas do sistema de Educação Básica (p. 1).</p> <p>O futuro professor deverá ser habilitado através de conhecimentos filosóficos, históricos e científicos que possibilitem o exercício crítico e autônomo de sua prática docente e a conseqüente reflexão e intervenção sobre essa prática (p. 4).</p> <p>Ser capaz de refletir no decurso de sua prática docente e a respeito dela (p. 5).</p>
2	<p>Como se pode depreender deste documento, a Licenciatura ganha novos contornos no Curso de Matemática implantado na UFSJ a partir de 2002, imprimindo uma nova mentalidade sobre a formação inicial de professores. As orientações e direcionamentos aqui definidos visam, sobretudo, uma formação de qualidade para o professor de matemática, atribuindo à Licenciatura o tratamento cuidadoso e diferenciado que lhe é devido. Através da formação do professor de matemática, pautada em princípios vigorosos da ética e da qualidade, o Curso de Matemática da UFSJ estará se aliando aos demais sistemas de ensino na busca de soluções para os diversos problemas do ensino e da aprendizagem da matemática. Esse é um compromisso do qual as Licenciaturas não podem se esquivar (p. 41-42).</p> <p>Finalmente, a participação da FUNREI no Projeto Piloto de Inovação Curricular e Capacitação Docente para o Ensino Médio – Pró-Ciências –, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Educação/MG, a Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e a Fundação CAPES, propiciou um novo diálogo com professores de Matemática. Nessa oportunidade, antigas questões acerca do ensino da Matemática vieram à tona e novas questões foram colocadas, permitindo-nos reiterar a necessidade de uma nova orientação para os cursos de formação inicial de professores. Essa experiência nos tornou ainda mais convencidos a respeito da necessidade de reformulação das Licenciaturas que já existem e de criação de outras com novos princípios norteadores, a fim de que mudanças</p>

	significativas possam ocorrer no ensino básico (p. 23).
3	<p>Uma outra experiência refere-se à participação de professores do DMATE no Núcleo de Professores de Ciências e Matemática (NPC) da FUNREI. Criado em 1990, o NPC representa o engajamento da FUNREI no esforço de promover uma efetiva interação com a comunidade escolar, pelo intercâmbio de ideias e experiências com professores de Ciências e Matemática da região das Vertentes. Esse intercâmbio tem sido implementado, ao longo dos anos, através de grupos de estudos, encontros de professores, projetos de pesquisa e extensão, ciclo de seminários, produção de materiais didáticos e implementação de uma biblioteca-experimentoteca, sempre envolvendo professores da FUNREI e professores de Ciências e Matemática dos níveis fundamental e médio. O contato com esses professores, através do NPC e do curso de Especialização em Matemática, evidenciam que o tratamento das questões relativas à formação do professor faz-se mais urgente e necessário. Daí, a nossa atual preocupação com a adoção de um enfoque na Licenciatura, capaz de congregar a Matemática e a Educação (p. 3).</p>
4	--
	QUÍMICA
1	<p>Formar professores de Química para atuar nos ciclos intermediário e avançado do ensino fundamental e no ensino médio, numa perspectiva de articulação do domínio de conhecimentos químicos e pedagógicos com o comprometimento de desenvolvimento humano e social que a atividade docente representa para crianças, adolescentes e jovens, no sentido de uma inserção mais bem informada, crítica e reflexiva das novas gerações nos sistemas de produção cultural e material (p. 3).</p> <p>Pautada nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Química, nos avanços recentes no campo da pesquisa em educação química e no paradigma do <i>professor prático reflexivo</i>, que prioriza a articulação entre teoria, prática e reflexão na formação inicial e continuada de professores (p. 4).</p> <p>Reflexão crítica de sua própria prática docente (p. 10).</p> <p>Pretende-se desenvolver, junto aos alunos, um conjunto de competências, habilidades e atitudes que lhes valham oportunamente para um exercício profissional tecnicamente qualificado (p. 9).</p> <p>Com a intenção de superar a racionalidade técnica, que preconiza a antecedência da formação acadêmica disciplinar, esta proposta curricular pretende articular a aprendizagem dos saberes de referência (química, e também física e matemática) como o estudo, a discussão e a reflexão da prática docente, especialmente por meio da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado (p. 4).</p> <p>O Estágio deverá orientar-se para a alternativa da racionalidade prática de formação de professores, em oposição à racionalidade técnica (de acordo com os trabalhos de Schön, Zeichner e Perrenoud, dentre outros) (p. 13).</p>
2	<p>Na UFSJ, de 1992 a 1998, a estrutura curricular vigente associava a Licenciatura Curta em Ciências, de três anos de duração, com uma complementação de dois anos para realização da Licenciatura Plena em Física e em Química. Dessa maneira, a estrutura curricular dos três primeiros anos estava articulada com dois objetivos: formar o Professor de Ciências para o ensino fundamental e prepará-lo para os cursos de Licenciatura Plena</p>

	em Física e em Química. Em decorrência da extinção das licenciaturas curtas, a partir da aprovação da nova LDB, e em conformidade com os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, referentes à estrutura e diretrizes das licenciaturas, as discussões realizadas entre os docentes das áreas de Física e Química propiciaram a estruturação de novos currículos para a formação de professores de Física e de Química para os níveis fundamental e médio (p. 3).
3	<p>Além disso, o <i>NPC, Núcleo de Professores de Ciências e Matemática da Região das Vertentes</i>, programa de extensão sediado no Departamento de Ciências Naturais, e o <i>Projeto Rio Limpo</i>, programa interinstitucional voltado para a compreensão e o combate à poluição do Rio das Mortes, são atividades que têm envolvido professores e alunos da Licenciatura em Química (p. 8).</p> <p>Outro componente curricular, também requisito para a graduação, corresponde a uma monografia que o aluno deverá desenvolver sob a orientação de pelo menos um professor. O graduando poderá escolher uma temática qualquer de estudo, quer seja diretamente ligada às áreas convencionais da química, à área pedagógica ou áreas afins (p. 15).</p> <p>A possibilidade de o graduando participar de projetos de Iniciação Científica desenvolvidos no Departamento de Ciências Naturais ou em outro Departamento da UFSJ, bem como dos seminários realizados semanalmente pela Coordenação do <i>Curso de Mestrado, em Física, Química e Neurociência</i>, é, sem dúvida, um fator de articulação entre graduação e pós-graduação (p. 16).</p>
4	Os egressos do Curso de Química deverão apresentar interesse pelo aperfeiçoamento permanente (p. 10).

NÚCLEO TEMÁTICO “LEGISLAÇÃO”

1. Relação do Projeto Pedagógico com as Leis () orientação legalista () orientação pedagógica em diálogo com as leis.
2. Conhecimento das Leis que Regulamentam a Formação Docente.

NÚCLEO TEMÁTICO “LEGISLAÇÃO”	
CA-TE-GO-RI-AS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
1	As mudanças curriculares, então realizadas, adequaram o Curso ao que manda a Resolução 02/2002/CNE/CP/MEC, de 19 de fevereiro de 2002. O projeto pedagógico aqui apresentado atende também às determinações da Resolução 01/CONAC/UFSJ, de 15 de janeiro de 2003 (p. 2).
2	Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução 001/2003/CONAC/UFSJ, Parecer 1301/CNE/CES de 6 de novembro de 2001 e Resolução 07/CNE/CP, de 11 de março de 2002 (p. 2).
	EDUCAÇÃO FÍSICA
1	Em conformidade com os objetivos propostos no presente projeto pedagógico e em consonância com os fins e objetivos estabelecidos pela Lei

	de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e conforme o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP2/2002) (p. 8).
2	Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução 001/2003/CONAC/UFSJ (p. 47).
	FILOSOFIA
1	<p>A Comissão de Modernização Curricular de Curso de Filosofia, nomeada pela Portaria nº 623, de 17 de maio de 1997, recomposta pela Portaria nº 279, de 10 de maio de 2002, tendo em vista a necessidade de atualização do currículo do Curso, em atendimento à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e respaldando-se nas Diretrizes Curriculares elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Filosofia nomeada pelo MEC, pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação e pela Resolução 01/2003 do CONAC, entende que o Curso de Filosofia em funcionamento na UFSJ não está concebido de modo muito diverso do que foi estabelecido nos mencionados instrumentos legais, havendo, contudo, necessidade de algumas mudanças. Nesse sentido, resolve rever o currículo implantado em 1995, para proceder à inclusão das 400 horas de prática como componente curricular exigidas pela Resolução CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 do CNE, bem como especificar a forma de cumprimento das 400 horas de Estágio e das 200 horas de atividades acadêmicas, científicas e culturais previstas na mesma Resolução (p. 4).</p> <p>O oferecimento do estágio para os alunos da licenciatura obedece à Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, e o que estabelece a Resolução 001/2003 do CONAC (p. 23).</p> <p>O resultado desse trabalho foi a proposta de uma estrutura que atendesse às diretrizes curriculares (p. 6).</p> <p>A proposta de Currículo ora apresentada foi elaborada a partir de reuniões realizadas pela Comissão nomeada com o objetivo de promover a "Modernização" do Currículo do Curso de Filosofia. Para esse trabalho, foram utilizadas as seguintes estratégias: leitura de fundamentação teórica para nortear a elaboração de currículos, participação em encontros interinstitucionais para discussão das propostas da LDB nº 9.394/96, consultas à legislação específica, análise da missão da Universidade Federal de São João del-Rei e região onde ela está inserida, e reuniões com o corpo docente e representantes discentes do Curso (p. 9).</p>
2	Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução 001/2003/CONAC/UFSJ (p. 4).
	FÍSICA
1	<p>Tendo em vista a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, a Educação Brasileira tem vivenciado um enorme movimento de reflexão, dirigido, entre outras coisas, ao estabelecimento e à implantação de novas diretrizes curriculares em seus diversos níveis (p. 1).</p> <p>Nesse sentido, desde 1998, os professores de Química do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Federal de São João del-Rei, UFSJ, vêm discutindo uma nova estrutura curricular, no contexto de um projeto</p>

	<p>pedagógico para a Licenciatura Plena em Química dessa instituição. As discussões foram balizadas, essencialmente, pelas seguintes Resoluções (p. 1).</p> <p>O Curso está estruturado com 2820 horas, distribuídas conforme determina a Resolução 02/2002/CNE/CP/MEC (p. 10).</p> <p>Em decorrência da extinção das licenciaturas curtas, a partir da aprovação da nova LDB, e em conformidade com os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, referentes à estrutura e diretrizes das licenciaturas, as discussões realizadas entre os docentes das áreas de Física e Química propiciaram a estruturação de novos currículos para a formação de professores Física e de Química para os níveis fundamental e médio (p. 3).</p>
2	Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CES 8, de 11 de março de 2002 Resolução 001/2003/CONAC/UFSJ, de 15 de janeiro de 2003 (p. 1).
	HISTÓRIA
1	Em função das determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que diz respeito à ênfase específica na formação docente, notadamente voltada para o ensino básico e médio, e, como consequência, do impacto que a nova orientação acarreta quanto à presença de disciplinas didáticas e de Prática de Ensino, bem como a necessidade de compatibilizar os custos da formação do graduado em níveis aceitáveis, foi oferecida a possibilidade de escolha entre a licenciatura e o bacharelado. [...] Desta forma, em consonância com as Diretrizes Curriculares, procurou-se garantir que o graduado cumpra obrigatoriamente uma carga curricular de conteúdos básicos e complementares (disciplinas obrigatórias e optativas), tais como definidos pelo documento citado, capaz de garantir a sua qualificação para o exercício integral do ofício de historiador nas diversas áreas de sua atuação (p. 5).
2	A distinção proposta baseia-se, também, na necessidade de incorporar uma carga disciplinar específica à formação didática do graduado, além da exigência das 300 horas de Prática de Ensino apontada pela LDB e referendada no Parecer nº 744, de 3/12/97, do Conselho Nacional de Educação, que foi acrescida de mais 100 horas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, de 08/05/2001 do Conselho Nacional de Educação, que também fixou em 400 horas a duração mínima para o Estágio Supervisionado (p. 8).
	LETRAS
1	Este projeto é o produto de longos anos de reflexão e estudos tanto do currículo vigente no Curso, dos resultados obtidos nos últimos anos com a modificação de ementário e de estratégias de aprendizado e das leis e pareceres que regulam a matéria no Brasil (p. 2).
	No Curso de Letras, essas atividades seguem a determinação prevista na Resolução 001 de 15 de janeiro de 2003 do Conselho Acadêmico, que fixa as diretrizes para a elaboração do PPC, no parágrafo 8º do Artigo 2º (p. 15).
2	A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução 001/2003/CONAC/UFSJ (p. 15).
	Conforme definido por legislação pertinente, o Estágio Supervisionado “é o

	<p>tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional conhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio <i>supervisionado</i>” 3. O Estágio Supervisionado dará ao estudante um conhecimento real da situação de trabalho. É aí que ele poderá “verificar e provar a realização das competências exigidas na prática profissional” (p. 4).</p>
	<p>PEDAGOGIA</p>
1	<p>A CMC/2002, que apresenta o atual Projeto, trabalhou com a Proposta Curricular elaborada pela CMC/2000, com os recentes Pareceres e Resoluções do CNE, assim como com as Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia elaboradas pelos Representantes da Comunidade Acadêmica junto à SESu/MEC, além das produções e documentos advindos dos debates em torno do curso de Pedagogia promovidos pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) e Fórum Nacional dos Dirigentes das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR) (p. 5).</p>
2	<p>Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução 001/2003/CONAC/UFSJ (p. 5).</p> <p>Para contemplar a presente proposta curricular e as legislações afins, o Curso abrangerá uma carga horária total de 3.260 horas, assim distribuídas:</p> <p>420 horas-aula de Prática Pedagógica como componente curricular, vivenciadas a partir do segundo período (p. 11).</p>
	<p>MATEMÁTICA</p>
1	<p>A organização didático-pedagógica aqui definida visa não só a conformidade com a legislação vigente, mas, também, promover a aquisição das competências e habilidades anteriormente descritas (p. 1).</p> <p>Visando dar cumprimento ao que determina a Resolução CNE/CP 2 (p. 10).</p>
2	<p>Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (p. 9), Resolução 001/2003/CONAC/UFSJ, de 15 de janeiro de 2003, Parecer 28, de 02/10/2001 (p. 10).</p> <p>Grande parte dos professores, senão a maioria obtém sua formação básica em cursos de Licenciatura Curta em Ciências e, mais tarde, fazem uma complementação para obter a Licenciatura Plena em instituições particulares (p. 2).</p> <p>A Lei nº 9.394, promulgada em 24 de dezembro de 1996, que define as diretrizes e bases da educação nacional, trata das incumbências dos docentes da Educação Básica (artigo 13) e dos critérios para a formação e a valorização dos profissionais da educação (todo o Título VI). No artigo 65 fica estabelecido que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá Prática de Ensino de, no mínimo, trezentas horas”. A mesma Lei, faculta aos sistemas de ensino o estabelecimento das normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição (artigo 82). A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de</p>

	<p>licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Em seu artigo 1º, tal resolução define uma carga de 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso (p. 9).</p> <p>De acordo com as orientações do Parecer 28 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 2/10/2001, do qual deriva a Resolução CNE/CP 2, a Prática de Ensino passa a ser entendida como componente curricular. Nessa perspectiva, a Prática começa nos primeiros momentos da formação e estende-se durante todo o processo, articulando-se com o Estágio Supervisionado e com as demais atividades acadêmicas. Valendo-se de uma necessária flexibilidade, as atividades que deverão compor as quatrocentas e vinte horas de Prática de Ensino têm por objetivo relacionar teoria e prática social, produzindo conhecimento e promovendo atitudes no âmbito do ensino (p. 10).</p>
	QUÍMICA
1	<p>Tendo em vista a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, a Educação Brasileira tem vivenciado um enorme movimento de reflexão, dirigido, entre outras coisas, ao estabelecimento e à implantação de novas diretrizes curriculares em seus diversos níveis. [...] Nesse sentido, desde 1998, os professores de Química do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Federal de São João del-Rei, UFSJ, vêm discutindo uma nova estrutura curricular, no contexto de um projeto pedagógico para a Licenciatura Plena em Química dessa instituição. As discussões foram balizadas, essencialmente, pelas seguintes Resoluções (p. 1).</p> <p>O Curso está estruturado com 2.820 horas, distribuídas conforme determina a Resolução 02/2002/CNE/CP/MEC.</p> <p>Em decorrência da extinção das licenciaturas curtas, a partir da aprovação da nova LDB, e em conformidade com os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, referentes à estrutura e diretrizes das licenciaturas, as discussões realizadas entre os docentes das áreas de Física e Química propiciaram a estruturação de novos currículos para a formação de professores de Física e de Química para os níveis fundamental e médio (p. 3).</p>
2	<p>Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 Resolução CNE/CES 8, de 11 de março de 2002 Resolução 001/2003/CONAC/UFSJ, de 15 de janeiro de 2003 (p. 1).</p>

ANEXO II

RESOLUÇÃO 001/2003 – CONAC

Resolução nº 001 de 15 de janeiro de 2003.
(REVOGADA PELA RES 029/2010 a partir de 01/01/2011)

Determina a obrigatoriedade do Projeto Pedagógico por curso; fixa diretrizes para elaboração do PPC e dá outras providências.

A PRESIDENTE DO CONSELHO ACADÊMICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI -UFSJ, no uso de suas atribuições estatutárias, com vistas a elaboração das Diretrizes Curriculares Institucionais para Cursos de Graduação, considerando: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96); o edital 04/97 da SESu/MEC; o parecer 776/96 do Conselho Nacional de Educação, que regulamentam o ensino de graduação no país, fixando as condições de elaboração dos projetos curriculares; e a Resolução Nº 011/2002 do Conselho Deliberativo Superior da UFSJ, que define a política de ensino de graduação na UFSJ, e considerando, ainda, que o Projeto Pedagógico expressa:

- a prática pedagógica da instituição e do curso;
- a reflexão das idéias sobre a educação superior, universidade, curso, relação da pesquisa/ensino/extensão, relação teoria/prática; relação das finalidades da educação/sociedade;
- através de sua estruturação, as características das inter-relações existentes na instituição;
- a construção da identidade da instituição/curso

RESOLVE:

Art. 1º Determinar que cada curso de graduação deve possuir um Projeto Pedagógico que demonstre claramente como o conjunto de atividades previstas garantirá o perfil desejado de seu egresso e o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes esperadas.

Parágrafo Único. Ênfase deve ser dada à necessidade de se favorecer o trabalho do estudante, individualmente e em grupo.

Art. 2º Definir que Projeto Pedagógico do Curso deve conter, no mínimo:

- I. Apresentação – contendo finalidades e estrutura do Projeto Pedagógico.
- II. Justificativa – necessidades e condições de oferta que justificam o Projeto política e tecnicamente.
- III. Objetivos – o que se deseja atingir com o curso.
- IV. Perfil do egresso – explicitação do perfil do profissional que se deseja formar, o qual, por sua vez, deve estar retratado nas unidades que compõem o curso, assim entendidas: disciplinas, módulos programáticos, séries, ciclos ou outra unidade definida.
- V. Currículo - obedecendo as diretrizes curriculares do curso, deve explicitar:

- a) os objetivos do currículo;
- b) o conjunto de competências, habilidades e atitudes, as estratégias de ensino/aprendizagem e o esquema de avaliação, deixando clara a integração entre estes três elementos;
- c) a matriz curricular, tendo por base a legislação educacional e profissional pertinentes, contendo o desdobramento dos conteúdos; as atividades complementares, de pesquisa e de extensão; a fixação da carga-horária, seqüência e pré-requisitos;
- d) os objetivos, conteúdo programático e bibliografia, básica e complementar, das unidades.

§ 1º O esquema de avaliação deve prever avaliações diagnósticas ao longo do curso além daquelas previstas para aprovação do aluno nas unidades.

§ 2º Devem existir trabalhos de síntese e integração dos conhecimentos adquiridos pelo aluno ao longo do curso, tais como monografias, relatórios, trabalhos de integração multidisciplinar, trabalhos de final de curso e outros, sendo que pelo menos um deles deve se constituir em atividade obrigatória como requisito para a graduação.

§ 3º Os cursos têm sua integralização baseada em carga horária mínima, respeitado o estabelecido nas Diretrizes Curriculares e na legislação de cada curso.

§ 4º Deixa de existir a correlação carga horária/créditos, por se tratar de uma redundância desnecessária e dificultar o gerenciamento do curso.

§ 5º Devem ser especificados o mínimo e o máximo de horas a serem cursadas pelos alunos em cada semestre letivo, respeitada a previsão das diretrizes curriculares de cada curso.

§ 6º Os cursos devem ser estruturados em unidades semestrais ou anuais com previsão de integralização em quinze ou trinta semanas respectivamente.

§ 6º Os cursos devem ser estruturados em unidades semestrais ou anuais com previsão de integralização em 18 (dezoito) ou 36 (trinta e seis) semanas, respectivamente. *(Redação dada pela Res. 023/2008)*

§ 7º As atividades complementares, nas licenciaturas e bacharelados, devidamente formalizadas e avaliadas, devem - para fins de integralização - compor a carga horária do curso até o limite de 10% da carga horária total.

§ 8º Podem ser consideradas atividades complementares, a critério de cada Colegiado, as seguintes atividades acadêmicas: Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC), Grupo PET, Visitas Técnicas, Projetos de Extensão, Eventos Científicos, Monitorias, Relatórios de Pesquisa, Trabalhos Multidisciplinares, Trabalhos em Equipe, Atividades Culturais, Políticas e Sociais; Participação em Empresas Juniores e outras que vierem a ser estabelecidas no projeto curricular aprovado pelo Conselho.

§ 9º Nas unidades de natureza prática é obrigatória a existência de atividades de laboratório e/ou de oficinas.

§ 10 Os estágios curriculares, onde exigidos, constituem atividades obrigatórias e devem ser supervisionados pela Instituição, através de relatórios técnicos e de acompanhamento individualizado durante o período de realização da atividade.

§ 11 Nos cursos de licenciatura, deve ser prevista a carga horária mínima de Prática de Ensino a ser desenvolvida de forma integrada às demais unidades do curso.

§ 12 As estratégias de ensino/aprendizagem devem ser desenvolvidas com enfoque centrado no aluno, propiciando a ele o desempenho do papel ativo de construir seu próprio conhecimento e sua experiência.

Art. 3º Determinar que os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação aprovados doravante na UFSJ contemplem:

I. estruturas flexíveis, permitindo que o profissional a ser formado tenha opções de áreas de conhecimento e atuação;

II. uma articulação permanente com o campo de atuação do profissional;

III. uma concepção filosófica com enfoque na competência;

IV. o processo de ensino/aprendizagem centrado no aluno;

V. uma ênfase na multidisciplinaridade;

VI. um programa de estudos coerentemente integrado, voltado para o perfil delineado para cada curso, sem fragmentação de conteúdos;

VII. uma preocupação com a valorização do ser humano e a contemplação do meio ambiente;

VIII. a integração social e política do profissional;

IX. a possibilidade de articulação direta com a pós-graduação;

X. uma forte vinculação entre teoria e prática e

XI. a possibilidade de oferecimento de unidades não-presenciais, atendida a legislação vigente.

XI. a possibilidade de oferecimento de atividades de ensino a distância, respeitada a legislação vigente e a norma do CONSU sobre a matéria. *(Redação dada pela Res. 023/2008)*

Art. 4º Compete ao Colegiado de Curso decidir sobre as questões didático-pedagógicas para elaboração e deliberação do Projeto Pedagógico do Curso.

Parágrafo Único. O Colegiado de Curso pode delegar competência a uma Comissão, formalmente designada por ele, para elaboração e deliberação do Projeto Pedagógico do Curso.

Art. 5º O texto final do Projeto Pedagógico deve ser aprovado pelo Conselho Acadêmico.

Art. 6º Colocar esta Resolução em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

São João del-Rei, 15 de janeiro de 2003.

Profa. MARIA DO CARMO NARCISO SILVA GONÇALVES
Presidente do Conselho Acadêmico

Publicada nos quadros da UFSJ em 20/01/2003