

# POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diretrizes da UFOP para os cursos de Licenciaturas

**OURO PRETO – JULHO DE 2018**

## **FIGURAS**

FIGURA 1 O MODELO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA PROPOSTO POR ALARCÃO (1996) 34

## **QUADROS**

QUADRO 1- SITUAÇÃO DA OFERTA DE DISCIPLINAS PELO DEEDU CONFORME OS CURSOS .10	
QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR GERAL .....	49

## Sumário

1 INTRODUÇÃO .....	6
1.1 A construção de uma Política Institucional de Formação de Professores fixando as diretrizes da UFOP para os cursos de licenciaturas: percurso .....	6
1.2 Os cursos de licenciaturas da UFOP .....	9
1.3 Desafios atuais da Educação Básica no Brasil .....	11
1.4 Desafios para a formação docente no Brasil e na UFOP .....	13
2 JUSTIFICATIVAS .....	15
2.1. Os debates acadêmicos contemporâneos sobre a formação de professores .....	16
2.2 As novas exigências para a formação de professores .....	19
3. PROPOSTA PEDAGÓGICA .....	22
3.1 A natureza do fazer docente, identidades profissionais e formação inicial de professores .....	22
3.2 Princípios Pedagógicos gerais para a formação de professores .....	24
3.2.1 O compromisso com a Educação Pública .....	25
3.2.2 O compromisso com a aprendizagem dos estudantes .....	27
3.2.3 A articulação teoria e prática .....	30
3.2.4 O trabalho interdisciplinar .....	31
3.2.5 O trabalho colaborativo.....	33
3.2.6 Desenvolvimento das habilidades leitoras do professor .....	35
3.3 Perfil geral do egresso das Licenciaturas .....	36
3.4 Diretrizes Gerais para organização curricular dos cursos de Licenciatura da UFOP .....	38
3.4.1 Os conhecimentos sobre o objeto de ensino .....	39
3.4.2 Os conhecimentos pedagógicos gerais.....	39
3.4.3 Os conhecimentos pedagógicos sobre o objeto de ensino .....	40
3.4.4 Fundamentos e organização geral dos estágios.....	41
3.4.5 – O Trabalho de Conclusão do Curso - TCC .....	43
3.4.6 Fundamentos e organização geral das Práticas como Componente Curricular .....	44
3.4.7 Módulo Interdisciplinar de Formação (MIF) .....	45
3.4.8 Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas - Atividades Acadêmico, Científicas e Culturais (AACC).....	47
3.4.9 Formação Transversal: Educação Étnico-racial, Direitos Humanos, Educação Ambiental, Inclusão e Diversidade, Libras, entre outras .....	48
3.4.10 Diretrizes Gerais: quadro síntese .....	49
4 FORTALECIMENTO E INTEGRAÇÃO DAS LICENCIATURAS .....	50
5 A RELAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	51
6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	56
6.1 Sala Aberta: formação continuada dos docentes do Ensino Superior.....	57
6.2. UFOP com a Escola: formação continuada dos docentes da Educação Básica.....	59

6.3 Os programas de pós-graduação stricto sensu: mestrados e doutorados com foco na formação de professores.....	61
6.4 Cursos de pós-graduação lato sensu: especializações, aperfeiçoamentos e capacitações.....	62
7 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFOP.....	62
REFERÊNCIAS.....	63

# Política Institucional de Formação de Professores

## Diretrizes da UFOP para os cursos de Licenciaturas

### 1 INTRODUÇÃO

#### *1.1 A construção de uma Política Institucional de Formação de Professores fixando as diretrizes da UFOP para os cursos de licenciaturas: percurso*

No período compreendido entre os anos de dois mil e quinze e dois mil e dezoito, a Pró-Reitoria de Graduação, em conjunto com a Subcâmara dos Cursos de Licenciatura, com os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e com os Colegiados dos Cursos de Licenciatura da UFOP promoveram relevantes debates envolvendo o corpo docente, a representação discente, e especialistas, visando construir esta Política Institucional de Formação de Professores, que fixa as diretrizes da UFOP para os cursos de licenciatura. Inicialmente, almejava-se a construção de um Projeto Pedagógico Institucional para os Cursos de Licenciatura (PPL), o que no processo, ganhou contornos mais amplos. De tal sorte, em decorrência da profundidade que o processo ensejou, tal proposta foi alçada à condição de uma Política Institucional mais abrangente. A construção dessa Política Institucional teve dois objetivos principais: (i) dar corpo a uma proposta institucional de formação de professores para a Universidade, e (ii) atender às orientações gerais trazidas pela Resolução CNE/CP N.º 2/2015<sup>1</sup>, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, e as discussões contemporâneas sobre a formação docente.

Para delinear os trabalhos, a Câmara de Licenciatura elegeu uma Comissão, composta por representantes dos diferentes Colegiados, Pró-Reitoria de Graduação e NDE dos cursos. Num primeiro momento compuseram a comissão os(as) professores(as): Davi de Oliveira Pinto (Licenciatura em Artes Cênicas), Juliana Santos da Conceição (PROGRAD), Marcelo Santos de Abreu (Licenciatura em História), Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende (Pedagogia - EaD), Nair Aparecida Rodrigues Pires (Licenciatura em Música), Paula Cristina Cardoso Mendonça (Química Licenciatura), Regina Magna Bonifácio de Araújo (Pedagogia Presencial), conforme Portaria PROGRAD nº 09, de 17 de dezembro de 2016). Posteriormente, contou com a colaboração da prof<sup>a</sup> Juliana Cesário Hamdan (Pedagogia Presencial) e Adilson Pereira dos Santos (PROGRAD). Coube

---

<sup>1</sup> Aprovadas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 1º de julho de 2015.

ao Núcleo de Apoio o assessoramento à comissão, sistematização e padronização do documento finalizado.

Como proposta principal para a construção da Política Institucional, a Comissão criou espaços coletivos - presenciais e a distância, por meio de uma "Rede de Trocas", com a finalidade de refletir sobre as Políticas de Formação de Professores, à luz das Novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCEB), das discussões com especialistas da área da educação, e das discussões e apontamentos dos membros da Comissão e dos professores das Licenciaturas.

Nóvoa (1995) destaca essa organização da formação docente em Rede<sup>2</sup> como importante ação reflexiva da prática pedagógica. Para esse autor (1992, p.25) “[...] os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso do professor é também *produzir a sua profissão*”. Em Rede, nos espaços de troca, acredita-se que é fundamental, *por ser importante*, ocupar espaços de decisões políticas, no entendimento de que uma boa ação pedagógica depende diretamente dos projetos políticos que a alicerçam; *por ser imprescindível estabelecer* novas vivências (vivências mais solidárias), novas relações profissionais e diferentes espaços de formação e deliberações; *por ser necessário* melhorar o espaço de trabalho por meio da busca incessante de novos conhecimentos e acolhimentos; *por ser consensual* a ideia de que a felicidade (termo usado por Betinho<sup>3</sup>) de uma ação conjunta não se faz sem o estabelecimento de direitos e deveres (RIOS, 2001).

Assim, ao longo do primeiro semestre de 2016 foram realizadas mesas de debate e palestras sobre diversas temáticas relacionadas à formação docente tendo como fundo as reflexões sobre qual identidade profissional docente a UFOP quer formar/construir para atuação na Educação Básica. Foi especialmente baseada nessa questão norteadora que todos os encontros foram alicerçados. Contribuíram neste debate importantes pesquisadores da área de formação de professores, conforme destacado a seguir:

**Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior: concepções e desafios**

Palestra: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)

**Desafios dos cursos de licenciatura: o que temos e o que queremos**

Palestra Profª Drª Maria Isabel Cunha (Unisinos)

---

<sup>2</sup> No ano de 2001, as "Redes de Trocas" foram experimentadas por diferentes Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte que apresentavam as experiências exitosas do cotidiano escolar, elaborando, como registro, um caderno pedagógico, onde faziam a reflexão de sua prática (REZENDE, 2010, p. 90).

<sup>3</sup> Betinho cujo nome completo é Herbert José de Souza, viveu entre 1935 e 1997, foi um conhecido sociólogo brasileiro e ativista dos direitos humanos no Brasil.

**Olhares e experiências sobre a formação docente**

Palestra com a Profª Drª Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (UFMG – Prefeitura Municipal de Educação de Belo Horizonte)

**Relato da Pesquisa "O Perfil dos professores da região dos Inconfidentes"** - Profª Drª Margareth Diniz (UFOP)

**Estágio Curricular nas Licenciaturas**

Palestra com a Profª Drª Magali Silvestre (Unifesp)

**Relato de Experiência sobre a integração Estágio e TCC**

Profª Paula Cristina Cardoso Mendonça (UFOP)

**A Base Nacional Comum: o que muda na formação de professores?**

Palestra com a Profª Drª Bernadete Angelina Gatti (FCC)

**Educação, interdisciplinaridade e projeto de trabalho**

Palestra com a Profª Drª Célia Maria Haas (Unicid-SP)

**Interação Universidade e o campo de atuação profissional**

Palestra com o Prof. Dr. Helder Eterno da Silveira (UFU) e Prof. Dr. Adolfo Calderon (PUC- Campinas)

**Tema: As distinções entre prática como componente curricular e prática de ensino**

Palestra com a Profª Drª. Nair Aparecida Rodrigues Pires (UFOP)

**Tema: A formação de professores na perspectiva da Diversidade**

Mesa Redonda: Gênero (Prof. Dr. Marco Antônio Torres - UFOP), Deficiência (Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral - UFGD) e Relações etnoraciais (Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos - UFOP)

**Tema: A Pesquisa e a Extensão na formação docente**

Mesa Redonda: Prof. José Rubens Jardimino (UFOP) e Profª Ida Berenice Hauser do Prado (UFOP)

**Tema: Avaliação da Aprendizagem nas diferentes modalidades de ensino: registro da prática**

Mesa redonda: Profª Drª Marilene Andrade Ferreira Borges (UFOP), Profª Drª Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende (UFOP), Prof. Me. Wagner Patrck Junqueira de Souza Coelho Nicácio (UNA)

As discussões na Rede de Trocas foram organizadas a partir de eixos considerados fundamentais para a elaboração do Projeto Institucional:

- Formação docente no contexto atual;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (Resolução CNE/CP 02/2015);
- Conhecimentos necessários à formação docente e a matriz curricular dos cursos de Licenciatura da UFOP;
- Estágio curricular nas Licenciaturas;
- Base Nacional Comum e sua articulação com as DCNs para formação inicial e Continuada de Professores;
- Relação da prática profissional com as teorias educacionais;
- Formação docente na perspectiva da diversidade;



- Planejamento, interdisciplinaridade, metodologias, avaliação e registros acadêmicos, nas diferentes modalidades de ensino.

A partir de uma reflexão teórica/prática sobre os assuntos abordados em algumas sessões da Rede de Trocas, os docentes das licenciaturas da UFOP foram organizados em grupos de trabalho que buscaram, a todo momento, responder às seguintes questões gerais: qual identidade profissional docente a UFOP quer construir? Qual deve ser o compromisso dos professores universitários e da Universidade com a formação de professores para Educação Básica? Estão esses professores e a Universidade em condições de articular o trabalho dos cursos de licenciatura com as necessidades da Educação Básica?

Os debates promovidos nessa Rede de Trocas deram origem a uma versão preliminar do texto desta Política Institucional, construído coletivamente por docentes que atuam nos diferentes cursos de Licenciatura da UFOP. Esta proposta inicial foi amplamente debatida no âmbito dos diferentes Colegiados dos Cursos de Licenciatura, NDE, Subcâmara das Licenciaturas, entidades estudantis, antes da aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Neste contexto, coube à comunidade universitária o desafio da construção de uma Política Institucional, respeitada a autonomia e as características de cada área de formação, torna-se uma referência para a construção do Projeto Pedagógico de cada Curso de Licenciatura. Reflete a valorização ampla das licenciaturas e estímulo para a construção/consolidação de um trabalho coletivo de formação de professores.

### ***1.2 Os cursos de licenciaturas da UFOP***

A Universidade Federal de Ouro Preto possui atualmente onze cursos presenciais de licenciatura: Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química, e três cursos na modalidade a distância: Geografia, Matemática e Pedagogia. Dos cursos presenciais, quatro foram criados em resposta da UFOP à Chamada Pública do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), aprovado pelo Decreto nº 6.096/2007<sup>4</sup>. A criação dos novos cursos

---

<sup>4</sup> A proposta submetida pela UFOP ao MEC, entre outros aspectos, propôs: (i) Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; (ii) Redução das taxas de evasão; (iii) Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; (iv) Reorganização dos cursos de graduação; (v) Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; (vi) Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos (vii) Renovação Pedagógica da Educação Superior; (viii) Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica (ix) Atualização de metodologia (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; (x) Prever programas de capacitação pedagógica para implementação do novo modelo; (xi) Garantir a mobilidade Intra e Inter-Institucional - Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas de educação superior; (xiii) Ampliar o compromisso social da instituição; (xiv) promover políticas de inclusão; (xv) ampliar os programas de assistência estudantil (PROJETO REUNI/UFOP).

e a ampliação de vagas naqueles já existentes têm produzido mudanças significativas no interior das licenciaturas da UFOP: no perfil dos estudantes, no crescimento do número de docentes com formação na área pedagógica, na ampliação das demandas por campo de estágio, na criação de projetos vinculados à formação de professores e às escolas públicas de Educação Básica, e na criação de cursos de pós-graduação na área da educação. Essa nova realidade tem gerado intensa discussão sobre os desafios colocados para a formação de professores no âmbito da Universidade.

Dentre esses desafios, tem ganhado relevância a necessidade de se construir uma proposta institucional para a formação de docentes. Assim, em 2011, a Subcâmara de Licenciatura, órgão consultivo ligado à Pró-Reitoria de Graduação, iniciou um debate sobre a organização curricular dos cursos de Licenciatura, tendo em vista um relatório diagnóstico produzido pelo Departamento de Educação (DEEDU), com base na análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e em suas matrizes curriculares. O estudo detectou não haver na Universidade um eixo que perpassasse os cursos de licenciatura e que orientasse a formação de professores pretendida pela UFOP, o qual pudesse ser tomado como baliza para a multiplicidade de questões que surgem a cada momento, em cada um desses cursos. Tal intento vem sendo perseguido desde o ano de 2002, quando foi criada a Subcâmara de Licenciaturas, no âmbito da Câmara de Colegiados de Graduação, com o objetivo de articular os projetos pedagógicos dos Cursos de formação de professores (Resolução CEPE nº 2.139/2002<sup>5</sup>).

Verificou-se que existia uma pulverização nas concepções de formação inicial de professores, uma ausência de unidade conceitual e lacunas no que tange a uma discussão da docência, incluindo-se aquela exercida pelos professores formadores dessa Instituição. A oferta atual de disciplinas sob a responsabilidade do Departamento de Educação (DEEDU) ilustra isto, conforme se vê no quadro 1 a seguir:

**QUADRO 1- SITUAÇÃO DA OFERTA DE DISCIPLINAS PELO DEEDU CONFORME OS CURSOS**

DISCIPLINA	CURSO (Carga Horária oferecida)									
	ACL	CBL	EFL	FLL	FSL	HIL	LTL	MTL	MUS	QLI
Psicologia I	60	60		60	60	60	60	60		60
Psicologia II	60	60		60	60	60	60			60
Organização Trabalho Escolar	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Fund. Educ. Antropologia	30	30		30						
Fund. Educ. Sociologia		30		30	30	30	30	30		30
Fund. Educ. Filosofia			30				30			
Fund. Educ. História	30	30	30	30	30	30	30			30
Met. Científica	30			30	30		30		30	
Met. Tec. Pesq. em Educação		30		30		30				30
Política e Gestão Escolar	30	30		30	30	30	30		30	30
Esc. Cult Afro-Brasileira		30		30						
<b>Total</b>	<b>270</b>	<b>330</b>	<b>90</b>	<b>360</b>	<b>270</b>	<b>270</b>	<b>300</b>	<b>120</b>	<b>90</b>	<b>270</b>

Fonte: PROGRAD/UFOP

<sup>5</sup> Alterada pela Resolução CEPE nº 7.417 de 10 de abril de 2018.

Dessa forma, ainda que as licenciaturas tenham buscado atender às DCN de 2002, um dado objetivo que demonstra a falta de um alinhamento pedagógico transversal é a variedade de disciplinas pedagógicas que se encontram nas diversas matrizes curriculares, e também a discrepância no número delas por matriz curricular, o que indica a maneira irregular com que têm sido inseridos componentes curriculares diretamente voltados às questões educacionais, nas diversas licenciaturas.

Dois fatores que contribuíram para a dispersão nos caminhos tomados pelas licenciaturas na UFOP foram a descontinuidade da realização dos Fóruns das Licenciaturas, ocorridos em 1998 e 1999, e o funcionamento ainda pouco efetivo da Subcâmara da Licenciaturas, que deveria atuar como um espaço para se fomentar e legitimar o debate sobre a formação de professores na Universidade e para se propor políticas internas para essa formação. As questões expostas demonstravam a urgência de um trabalho coeso entre as licenciaturas da UFOP, que, ao dialogarem entre si, principalmente no que se refere às propostas curriculares e aos projetos pedagógicos, poderiam dinamizar momentos de reflexão, discussão e atividades interdisciplinares no âmbito institucional. A proposta de elaboração de uma Política Institucional para a Formação de Professores da UFOP emergiu, especialmente, a partir desse diagnóstico, e tendo como referência o que prescrevem as Diretrizes Curriculares, segundo os quais

um projeto formativo nas instituições de educação [deve primar por] uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (Resolução CNE/CP nº 2/2015 em seu inciso VII, do parágrafo 5º, art. 3º).

Sendo assim, respeitando-se as particularidades desta Instituição, espera-se que, com esta Política, a UFOP afirmar uma identidade para os cursos de licenciaturas e consolidar a organização dos mesmos como espaços profícuos de produção de saberes e de formação dos profissionais da educação, aptos a contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira.

### ***1.3 Desafios atuais da Educação Básica no Brasil***

A Educação Básica no Brasil, desde que foi estruturada, sempre enfrentou grandes desafios que envolveram os mais variados aspectos, sejam sociais, econômicos, políticos e culturais. Entretanto, nas últimas décadas, mesmo com todos os avanços registrados, muito pouco caminhamos na garantia de uma educação de qualidade para todos(as). Estudo realizado pelo Banco Mundial aponta que dentre os desafios mais importantes para a próxima década estão a garantia de permanência na escola, a eficiência do gasto público, a qualidade dos professores e a oferta da

educação infantil (creche e pré-escolas). Reconhecemos que esses são pontos essenciais, e que a atenção do Brasil para com a educação é muito recente.

A garantia da qualidade da educação envolve o desafio de promover condições de permanência e de aprendizagem de alunos(as) nas escolas, ao longo de toda a Educação Básica. Ainda é muito baixa a proporção de estudantes que concluem o ensino fundamental. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em cada 100 alunos(as) matriculados no Ensino Fundamental, somente 53 conseguem concluir este nível de ensino. Esta situação é agravada quando nos deslocamos para as regiões mais pobres do país, como Norte e Nordeste, onde apenas 40% dos alunos(as) concluem o ensino fundamental. Nas regiões Sul e Sudeste, essa proporção alcança cerca de 70%. Lembrando que estes percentuais representam crianças e adolescentes que abandonam a escola, em sua maioria por não conseguirem aprender, o quadro torna-se grave em qualquer região do país.

Ao analisar estes números associados a outros fatores como etnia, classe social e gênero, ainda hoje observamos uma grande discrepância, como fica evidente nos dados relacionados à discriminação racial na continuidade da vida escolar. As crianças negras, na faixa etária entre 7 a 14 anos, possuem uma média de 3,78 anos de estudos contra 4,43 das crianças brancas, na mesma faixa etária, segundo a Pnad de 2004. O Censo de 2010 reforça esses dados, ao apontar na Tabela 1 - População residente, por cor ou raça, segundo a frequência à escola ou creche e os grupos de idade (BRASIL, 2010).

**Tabela 1 - Frequência à escola conforme grupos etários**

Frequência à escola e grupos de idade	População residente		
	Total	Cor ou raça	
		Branca	Preta
7 a 9 anos	8 926 315	3 860 876	532 253
10 a 14 anos	16 562 084	6 965 432	1 081 978

Fonte: Inep

Esses dados revelam que as taxas de repetência e abandono escolar entre as crianças e adolescentes negras são maiores do que entre as crianças e adolescentes brancas, evidência de que o rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental é fortemente influenciado pelas questões raciais. Numa instituição formadora, como é o caso da UFOP há que se refletir sobre o quanto esta sendo feito no sentido de formar e qualificar professores, visando a superação deste cenário.

Outro desafio enfrentado pela escola pública brasileira é a elevada taxa de repetência observada no Ensino Fundamental e Médio. De acordo com o Censo Escolar 2005, do total de 33,5

milhões de alunos(as) matriculados no Ensino Fundamental, 4,3 milhões foram reprovados, o que corresponde a 13,1% do total. Os altos índices de reprovação são responsáveis pela evasão escolar e estão relacionados às dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino na oferta de uma educação para todos(as).

É importante, apesar dos números destacados acima, reconhecer que tivemos importantes melhorias na Educação Básica como a ampliação do acesso ao ensino fundamental e a implantação de programas de educação inclusiva nas escolas públicas. Entretanto, ainda precisamos ter como foco o desenvolvimento de políticas públicas para garantir a qualidade e permanência nas escolas, bem como, políticas que promovam o desenvolvimento continuado dos profissionais da educação.

#### ***1.4 Desafios para a formação docente no Brasil e na UFOP***

A formação de professores para a Educação Básica tem sido uma preocupação nas políticas públicas de educação desenvolvidas nos últimos anos. Ancoradas nas novas configurações formativas da docência propostas após a LDBEN nº 9394/1996, as orientações legais passam a indicar pressupostos e indicadores acadêmicos e profissionais para a organização dos cursos de licenciatura. Como exemplo, ressalta-se a ênfase na prática docente como eixo estruturante dos cursos, a inserção do licenciando nos contextos reais de trabalho profissional numa dimensão teoria/prática integrada e a articulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas nos cursos.

No entanto, pesquisas realizadas nos últimos dez anos (GATTI e NUNES, 2008; GATTI e BARRETO, 2009; GATTI, 2010) indicam que, embora, por exemplo, as DCNs construídas para os cursos de graduação ofereçam eixos balizares para profundas transformações nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, na maneira como seriam formados os professores da Educação Básica, na prática, isso não pode ser constatado. Os estudos de Gatti e Barreto (2009) demonstram que as licenciaturas, de modo geral, não se adequaram aos princípios básicos da reforma, estando ainda muito distantes do novo modelo de formação proposto e evidenciam que a “[...] preparação do docente deve ainda ser submetida a uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”. Uma questão se coloca: como promover essa revolução?

Entendemos que a anunciada revolução só é possível quando fundamentada na necessidade de se compreender e qualificar a profissão docente por meio de um processo colaborativo, com o engendramento de um diálogo entre as diversas licenciaturas, tendo a prática docente como eixo norteador no diagnóstico e enfrentamento das suas fragilidades. Acreditamos que a compreensão dos contextos de formação docente e a sua qualificação é tarefa “multidisciplinar e multimetodológica” que, de modo interativo, pode permitir a investigação dos problemas da

formação nos diferentes cursos de licenciatura. Assim, as questões tomadas como importantes - do ponto de vista formativo-prático e/ou teórico - podem ser melhor interpretadas e respondidas, utilizando-se um conjunto de referências conceituais e de modelos compreensivos advindos das experiências já construídas - ou em construção - no âmbito da concretude dos cursos de licenciatura. Uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar permite, assim, o entrecruzamento dos olhares dos diversos cursos que, guardadas as suas especificidades, constroem conjuntamente, em um *locus* privilegiado de discussão, o debate acerca dos eixos estruturadores/estruturantes da formação de professores para a Educação Básica.

Apoiados nessa premissa, acredita-se que a Política Institucional assenta novos pressupostos e de novas dinâmicas de organização curricular para a formação docente na UFOP inclui questões como: a) o “repensar do modelo tradicional do expert”, enfatizando a ideia da “co-construção” permanente de saberes em contribuições mútuas entre o professor em formação e o professor atuante no campo profissional, produzindo uma interlocução permanente entre a escola básica e a universidade; b) pensar a formação a partir das múltiplas dinâmicas formativas em ação nos contextos das licenciaturas, fomentando a análise das práticas profissionais como ponto de partida para compreender as dinâmicas de ação docente e definir os conteúdos da formação.

Nos últimos anos, a formação docente na UFOP vem passando por profundas transformações, provocadas especialmente pela ampliação dos cursos de licenciatura e pela abertura de novas vagas nos cursos existentes. O diagnóstico dessas transformações e os debates por ele suscitado têm evidenciado a existência de problemas que impõem grandes desafios para a formação de professores na UFOP, dentre os quais destacamos: 1) a inexistência de proposta institucional de formação de professores que explicita claramente as concepções e as práticas que deveriam balizar a organização dos cursos de licenciatura; 2) a falta de articulação das ações e projetos desenvolvidos pelos cursos, especialmente no que tange à parceria com as escolas de Educação Básica; 3) o pequeno estímulo a inovações pedagógicas no interior dos cursos. Esses são alguns dos desafios que esperamos enfrentar com a constituição de um Projeto Pedagógico Institucional para as Licenciaturas.

Esta Política Institucional pretende mobilizar os cursos de licenciatura da UFOP na direção de repensar o seu compromisso com a Educação Básica, em especial a pública, que se encontra no entorno dos seus *campi*. São objetivos básicos deste Projeto:

- 1- Oferecer um conjunto de princípios orientadores para a reforma dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.
- 2- Desenvolver ações que contemplem novas formas de organização curricular por meio do trabalho cooperativo entre os cursos, buscando superar as alterações curriculares

produzidas numa perspectiva isolacionista, que se fecha em cada área do conhecimento, objetivamos construir coletivamente as diretrizes gerais para a formação docente na UFOP.

- 3- Promover a integração dos cursos de licenciatura da UFOP por meio da realização de atividades conjuntas e da articulação dos projetos e ações que impliquem uma relação com as escolas da Educação Básica.
- 4- Desenvolver experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador nos processos de ensino e de aprendizagem dos futuros docentes, enfatizando-se a necessidade de se incorporarem as modernas tecnologias de informação e de comunicação como recursos pedagógicos em sala de aula.
- 5- Estimular um alinhamento dos cursos de licenciaturas, afirmando um projeto político pedagógico de formação de professores e sua identidade.
- 6- Consolidar a organização destes cursos como espaços profícuos de produção de saberes e de formação dos profissionais da educação, aptos a contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira.

Concluindo, essa proposta fundamenta-se na premissa de que a operacionalização de uma formação docente que atenda às necessidades reais da educação brasileira exige a constituição e a institucionalização de propostas que contemplem a renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos, bem como possibilitem desenvolver experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador nos processos de ensino e de aprendizagem dos futuros docentes.

## **2 JUSTIFICATIVAS**

Como vimos, a construção de um Política Institucional para a Formação de Professores justifica-se pela necessidade de se superar os diferentes desafios históricos colocados à formação docente na UFOP e no Brasil, com vistas à garantia de uma Educação Básica que seja verdadeiramente inclusiva e de qualidade. Também justificam esse empreendimento as mudanças significativas ocorridas no campo acadêmico no que tange às concepções sobre o trabalho e a identidade profissional dos docentes, o que tem suscitado novas exigências para a formação dos futuros professores.

## **2.1. Os debates acadêmicos contemporâneos sobre a formação de professores**

As primeiras licenciaturas surgiram no Brasil em meados de 1930 nas Faculdades de Filosofia, com o objetivo de preparar professores para o ensino secundário. Desde então, a concepção de formação de professores e a estrutura curricular adotada em tais cursos é baseada no paradigma da *racionalidade técnica*. Esse paradigma pode ser compreendido como uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que reduz a mesma à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins. Sob essa visão, a formação do professor se constituiria a partir da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas às situações práticas.

Em relação ao currículo, o conhecimento fundamental seria aquele baseado em teorias e técnicas da ciência básica e aplicada. Portanto, disciplinas dessa natureza deveriam ser elencadas primeiramente no currículo, enquanto que as habilidades no uso das teorias e técnicas para resolução de problemas concretos viriam depois, quando os licenciandos já tivessem aprendido a ciência relevante. Nesse sentido, os licenciandos cursavam três anos de disciplinas de conteúdo específico seguido por um ano de disciplinas pedagógicas, geralmente, atribuídas às Faculdades de Educação (currículo conhecido como 3+1). Esse modelo de estruturação do currículo se baseou nos cursos de bacharelado, no qual, por exemplo, alunos matriculados em cursos de matemática, faziam as mesmas disciplinas durante três anos e tomavam caminhos distintos apenas no último ano do curso. Em termos de currículo, além da separação entre teoria e prática no que se refere à diferenciação entre disciplinas pedagógicas e específicas, ocorria a compartimentalização entre teoria pedagógica e a prática docente, ou seja, primeiramente, tratava-se da teoria pedagógica e depois a aplicação prática de toda teoria no estágio.

No Brasil, até a década de 1980, promovia-se uma formação de professores de acordo com o modelo da racionalidade técnica. Essa abordagem, que reduzia a profissão docente a um conjunto de técnicas, gerou uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal e uma conseqüente decadência do sistema educacional (que não atingia as metas desejadas e atribuía a culpa dos fracassos, em parte, à “incompetência” do professor). Somado a isso, diversos pesquisadores teceram críticas à visão aplicacionista e ao discurso prescritivo na formação de professores - arraigado ao modelo da racionalidade prática.

Surgiu então, nas décadas de 1980 e 1990, uma discussão mais intensa sobre a formação de professores, devido, principalmente, à emergência do movimento de profissionalização do ensino e legitimação da profissão docente (busca de um repertório de conhecimentos dos professores).

Nesse intervalo de tempo, das décadas de 1930 a 1990, o sistema educacional brasileiro passou por várias reformas significativas. Entretanto, somente a partir da publicação da nova Constituição Brasileira de 1988 e da nova LDBEN de 1996 passou-se a reconhecer não apenas a



necessidade de uma formação inicial mais qualificada, como também a imposição, no contexto daquele período, de um processo de educação continuada de professores.

Diante desse contexto mais amplo da formação docente (inicial e continuada), a partir da década de 1990, novos enfoques e paradigmas começaram a ser buscados no sentido de compreender para modificar a prática e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido. Houve, então, uma mudança nas investigações: os professores passaram a ser o foco dos estudos e debates que procuravam entender melhor suas realidades educativas. As pesquisas passaram a reconhecer o professor como ator principal no desenvolvimento de sua prática pedagógica, como construtor e reconstrutor de conhecimentos a partir da prática conforme suas necessidades, experiências, crenças e percursos formativos e profissionais. Passou-se a conceber os professores como sujeitos de um *saber* e um *fazer*.

Em virtude desse novo olhar, um novo paradigma – *racionalidade prática* – começou a ser utilizado como modelo na formação de professores. Esse modelo considera as características inerentes aos fenômenos educativos (complexidade, singularidade) e busca superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Assim, começou-se a resgatar o papel do professor, entendendo a complexidade da construção de sua identidade e a continuidade de sua formação profissional (que não finda na formação acadêmica inicial). Passou-se a pensar numa formação que fosse além da acadêmica, envolvendo desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Resgatou-se, ainda, a importância de se considerar o professor em sua própria formação, reelaborando os saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, a partir de uma prática reflexiva.

A origem da "cultura reflexiva" no ensino tem como marcos a "Teoria da Indagação" de J. Dewey e a obra "O Prático" de J. Schwab. No entanto, Donald Schön (1998) foi o principal formulador e propagador dessa cultura como um pressuposto educacional. As operações que envolvem o modelo reflexivo proposto por Schön podem ser sistematizadas a partir de quatro conceitos e movimentos básicos:

- I. *o conhecimento na ação*<sup>6</sup> – conjunto de saberes interiorizados que são adquiridos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional;
- II. *a reflexão na ação* – reflexão sobre o conhecimento que está implícito na ação, desencadeada durante a realização da ação pedagógica;

---

<sup>6</sup> Se entende por *ação* toda atividade profissional docente e que a natureza reflexiva é inerente ao processo de pensamento do professor que articula suas concepções, percepções e ações.

III. *a reflexão sobre a ação* – reflexão sobre essa ação e o conhecimento implícito nessa ação, desencadeada após a realização da ação pedagógica;

IV. *a reflexão para a ação* – reflexão desencadeada antes da realização da ação pedagógica, através da tomada de decisões no momento do planejamento da ação que será desenvolvida.

Essa postura reflexiva requer do professor não apenas o *saber fazer*, mas que ele possa exercer sua prática de forma intencional, saber explicar de forma consciente essa prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem de seus alunos.

Atualmente, o conceito de reflexão tem sido um referencial amplamente usado em pesquisas sobre formação inicial de professores, buscando, por exemplo, redimensionar a relação entre teoria e prática, e na implementação de programas de capacitação profissional, como um meio de ajudar professores a explorar e melhorar aspectos de sua prática.

Em suma, as discussões mais recentes sobre formação de professores têm enfatizado a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento *teórico* e *prático* (e não uma primazia da prática, como poderia se pensar a partir de uma concepção ingênua do modelo da racionalidade prática, concebido como uma epistemologia da prática sem relação direta com suportes teóricos que nos levam a pensar e refletir sobre ela). Os professores são vistos como profissionais que refletem, questionam e examinam criticamente sua prática pedagógica cotidiana. Nas palavras de Schön (1998), tornam-se pesquisadores num contexto prático.

As consequências desse novo olhar para a ação docente e, conseqüentemente, para os cursos de formação de professores se baseiam, principalmente, na confluência e indissociabilidade de teoria e prática no contexto de uma visão orgânica do processo de formação docente.

Com o propósito de favorecer a elaboração e o desenvolvimento das propostas formativas que atendam às necessidades emergentes, as investigações no âmbito educacional também têm buscado aprofundar e sistematizar, de forma coerente, os conhecimentos básicos docentes. O saber docente é caracterizado na literatura como sendo composto por quatro conhecimentos: conhecimento pedagógico geral, conhecimento de contextos educacionais, conhecimento de conteúdo (ou conhecimento do objeto de ensino) e conhecimento pedagógico de conteúdo (ou conhecimento sobre o objeto de ensino) (Schulman, 1996).

Os dois primeiros conhecimentos que compõem o saber docente são conhecimentos inerentes à área educacional. O terceiro é um conhecimento intrínseco à área específica de atuação.

O quarto conhecimento é aquele exclusivo do profissional docente em sua área de atuação, ou seja, é aquele que diferencia o professor de um especialista da área (bacharel).

O conhecimento conceitual docente pode ser entendido como o produto da organização do conhecimento declarativo (informações factuais, ou saber o que), do conhecimento procedimental (usar conhecimentos para processos, saber como) e do conhecimento condicional (transferir, ou conhecer quando e onde aplicar os conhecimentos declarativo e procedimental). Essa organização, por sua vez, é impactada pelo contexto no qual tais conhecimentos são adquiridos e pelas crenças pessoais do professor. O reconhecimento da natureza idiossincrática do saber docente é essencial para se entender uma das diferenças cruciais entre o processo de formação inicial e o de formação continuada – a influência do conhecimento prático<sup>7</sup> do professor.

Em termos da formação inicial, na qual o licenciando ainda não exercitou sua futura profissão, ele não possui exatamente um *conhecimento prático*, mas um conhecimento *da prática* percebida de seu ponto de vista enquanto estudante. Nesse caso, é conveniente que esse conhecimento, juntamente com as demais concepções e crenças do estudante seja explicitado e discutido de forma crítico-reflexiva no processo de formação com o intuito de favorecer a construção da identidade profissional do futuro professor. O processo de ensino deve proporcionar ao licenciando a oportunidade de reconhecer nas ações docentes seu conteúdo, sua intencionalidade, suas consequências e resultados, além de vivenciar e avaliar sua atuação em um contexto similar (nos estágios). Com essa perspectiva de formação espera-se contribuir para que o licenciando construa de forma autêntica sua identidade como docente, ao invés de imitar, de maneira acrítica, as características de seus antigos professores.

No que se refere à formação continuada, o desafio é bem diferente. Os professores, em plena atuação profissional, trazem consigo diversas experiências e crenças que, frequentemente, estão arraigadas em sua prática e legitimadas pelo tempo e, por isso, são muito resistentes a mudanças. Esse conhecimento prático, por sua vez, age como filtro na aquisição e na organização dos conhecimentos que geram o conhecimento conceitual docente.

## ***2.2 As novas exigências para a formação de professores***

O modelo da racionalidade prática e os currículos orientados nesta vertente têm ocasionado vários problemas na formação de professores, como a separação entre teoria e prática que ocorre

---

<sup>7</sup> Esse conhecimento é assumido aqui como a habilidade de adaptar conhecimentos teórico-científicos pertinentes a um dado conteúdo para a prática docente, favorecendo a aprendizagem significativa dos estudantes. Em outras palavras, não concebemos distância entre conhecimento teórico e prático, mas sim uma relação interdependente.

nas disciplinas do currículo e no estágio supervisionado; a falta de articulação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas; a ausência de conhecimento pedagógico sobre os conteúdos específicos a cada área de atuação nos currículos; a dicotomia bacharelado e licenciatura e o desprestígio do segundo frente ao primeiro; e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática.

Pensando nesses problemas comuns às licenciaturas brasileiras e na perspectiva de formação de professores baseada no modelo crítico-reflexivo, são destacadas algumas das novas exigências fundamentais para se (re)pensar a formação de professores.

(a) ***Identidade do curso de licenciatura e sua valorização na IES.*** Já é dado conhecido que a carreira docente não tem exercido suficiente atração para os jovens egressos do ensino médio. Portanto, na atuação profissional há predomínio de professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciandos na disciplina, ou licenciandos em curso. Como implicação torna-se necessário pensar em  *cursos de formação de professores*  das diferentes especificidades nas universidades e em projetos e matrizes curriculares que sejam coerentes com esse objetivo, sendo que este deve ser encarado como tarefa nobre e não como de menor prestígio. Com isso, queremos dizer que a  *identidade do profissional professor*  deve ser construída na matriz do curso desde o ingresso do licenciando na instituição. Tal objetivo traz como implicação para os professores das IES se enxergarem como formadores de professores que estão envolvidos nesta tarefa complexa que é a docência. Também já é dado conhecido que os estudantes que têm procurado por cursos de licenciatura apresentam menores condições sócio educacionais e culturais em comparação àqueles que têm procurado por cursos de maior prestígio acadêmico e profissional. Portanto, é especialmente com uma camada da população com menores condições em geral e que chegam à universidade que os professores das IES provavelmente deverão atuar e encaminhar em seu processo formativo. Para contribuir plenamente com a formação de professores torna-se necessário pensar na atratividade do curso e na qualidade da oferta em suas várias dimensões, entre elas o currículo ofertado e as condições de assistência e permanência desses estudantes nos cursos oferecidos.

(b) ***Mudanças significativas na visão da IES sobre o que é formar professores.*** De um lado, encontramos IES que ainda se pautam numa tradição reificada de que licenciatura é apenas complemento de um bacharelado e não um curso de graduação pleno e com perfil específico. Ou seja, a relação licenciatura versus bacharelado ainda é mal resolvida em várias instituições. De outro, há aquelas que assumem a oferta com reducionismos curriculares ocasionando uma formação aligeirada e de baixa qualidade. No momento atual

faz-se necessário romper com as tradições já arraigadas nas diversas IES, na busca de algo novo, sendo que esta tarefa implica em pensar em um projeto comum de formação de professores e de projetos pedagógicos de cursos e matrizes curriculares que sejam coerentes com tal objetivo, o que implica que o momento de mudança não seja apenas o de acrescentar ou retirar disciplinas de determinados períodos do curso. Pelo contrário, o que se espera no momento é um movimento global de (re)pensar a formação de professores como sendo uma meta da instituição que visa romper com os problemas clássicos da formação de professores no país.

(c) ***A confluência e a indissociabilidade entre teoria e prática no contexto de uma visão orgânica de formação docente.*** No Brasil há uma tendência dos cursos de licenciatura de segregar os conhecimentos sobre o objeto de ensino dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Frente às necessidades de um currículo que contemple a adequação entre formação acadêmica e realidade prática, torna-se central a concepção de que (i) o início da profissionalização requer uma formação consistente centrada na unidade teoria-prática, para que, de fato, refletindo sobre os problemas de seu cotidiano, o licenciando seja capaz de analisá-los e propor soluções, tornando-se um professor-pesquisador; (ii) a formação inicial deve procurar orientar o professor na passagem da condição de aluno para educador, passando pela aquisição e pelo aprofundamento de conhecimentos e, principalmente, de formas de aprender, além de formá-lo contemplando amplamente seu campo de atuação. Para compreender adequadamente esses argumentos, torna-se relevante assumir uma concepção dialética teoria-prática que perpassa todas as disciplinas e componentes curriculares do curso.

Os desafios aqui mencionados chamam por novas posturas e metodologias de trabalho docente na busca de um projeto de formação de professores coerente com as discussões presentes na literatura acadêmica especializada, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) e com o perfil do aluno que ingressa na Universidade.

Cumprе salientar que a tradição da UFOP na formação de professores remota o ano de 1979, quando a oferta dos cursos de licenciaturas então vinculados à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais foram transferidos para o ICHS.

### 3. PROPOSTA PEDAGÓGICA

#### *3.1 A natureza do fazer docente, identidades profissionais e formação inicial de professores*

Pensar o professor como um profissional implica identificar o elemento caracterizador da profissão que o distingue de outros profissionais. Nesse sentido, a natureza da função docente é a atividade de ensino enquanto ação de “[...] fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 95). Como especificidade profissional do professor, a atividade de ensino pressupõe um saber partilhado, próprio e exclusivo do grupo profissional que legitime sua função social. Já o que constitui a especificidade de ser professor é o que se pode chamar de profissionalidade, isto é, “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” (SACRISTÁN, 1995, p. 64).

Atualmente, a docência é entendida como uma atividade de caráter prático e teórico, interdisciplinar e interativo, coletivo e participativo, dotada de intencionalidade (dimensão política), e é desenvolvida em diversos espaços formativos, permeada pela ética, criatividade e inventividade. A docência é entendida como uma atividade multidimensional e pressupõe um conjunto de ações como planejar, executar, analisar, refletir, testar, avaliar, sistematizar e registrar. Nesse sentido, a função do professor é ensinar, mas como afirma Pires (2015), ser professor não se restringe à atividade de ensino. Ser professor implica “[...] relacionar com outras pessoas que não apenas os alunos, com outros saberes que ultrapassam aqueles mobilizados na atividade de ensino, com outros espaços formativos para além da sala de aula” (p. 113).

Nessa medida, os conhecimentos profissionais específicos da ação docente trazem grandes desafios para a formação de professores, sobretudo aquela realizada no âmbito da graduação, a formação inicial. O fazer docente nesta perspectiva requer uma profissionalidade mais ampla e condizente com as demandas dos múltiplos espaços de atuação profissional do professor. Ao considerar que o futuro professor constitui seu saber-fazer a partir de seu próprio fazer, não há como pensar a “profissionalidade ideal” sem conectá-la às demandas de cada espaço profissional. Aprender a ser professor relaciona-se com a construção da profissionalidade docente, e sua construção se dá mediante o contato com experiências diversificadas que compõem e fundamentam a prática pedagógica. Tornar-se professor, desde a formação inicial, requer a constante reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz na prática pedagógica, nos diversos espaços profissionais.

O processo de se tornar professor também está ligado à aquisição de uma identidade, e sua construção é influenciada por processos de socialização vivenciados ao longo da vida profissional. A identidade profissional é uma identidade social particular que se constrói na relação com o lugar

da profissão e do trabalho nos espaços sociais. A identidade profissional docente se (re)constrói na tensão entre a representação que se tem de si mesmo como um professor, compreendendo seus conhecimentos, crenças, atitudes, condutas, habilidades e valores (profissionalidade); e a do grupo de professores e da profissão, entendendo os saberes da profissão, ideologias, valores partilhados e demandas sociais da profissão (profissionalismo). É essa dialética interacional entre essas dimensões que se torna o motor do processo de construção da identidade profissional.

Da articulação entre a profissionalidade e o profissionalismo decorre o processo de profissionalização, que por sua vez se torna nuclear na construção da identidade profissional. É por meio da profissionalidade que o professor adquire as competências necessárias ao desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão; é do profissionalismo que se constrói o sentido de pertencimento a um grupo profissional, que se adquire a consciência profissional, o respeito às regras coletivas e a eficácia, conforme apontado por Bourdoncle (1991).

Com base no exposto, pode-se refletir em como as universidades vêm construindo as identidades profissionais dos professores. De maneira geral, a formação inicial tem sido desenvolvida nas universidades como um somatório de projetos pedagógicos de diferentes áreas do conhecimento, cada qual com sua concepção de formação e identidade profissional, e com pouca conexão entre eles. Esse modelo de formação docente apresenta limites no que se refere à concretização de uma proposta institucional de formação de professores, uma vez que constrói identidades por áreas de conhecimento: do professor de música, do professor de física, do professor de química, e assim por diante. Quanto à profissionalidade, os cursos têm formado seus profissionais distantes dos dilemas presentes nas realidades profissionais, o que tem fragilizado os saberes docentes e interferido na construção de novas identidades profissionais. O contato superficial com os espaços de trabalho não tem permitido aos professores articularem e traduzirem novos saberes em novas práticas.

É neste sentido, que consideramos fundamental a elaboração de uma proposta pedagógica teórico-epistemológica que oriente a construção dos currículos dos cursos de formação de professores da UFOP, com concepções, princípios, perfil e diretrizes que sejam comuns a todos eles, tomando como questões orientadoras: Quais os princípios pedagógicos comuns aos cursos de formação de professores da UFOP? Quais as diretrizes gerais para a organização curricular dos cursos de licenciatura? Todas essas, indagações que devem convergir para a definição de um projeto institucional de formação de professores que tenha como norte a construção da identidade profissional do professor da UFOP.

### 3.2 Princípios Pedagógicos gerais para a formação de professores

Sabe-se que a melhoria da oferta de um curso não depende só da qualificação do trabalho docente, mas também dos investimentos em educação, de políticas públicas favoráveis e, especialmente, das condições de trabalho dos professores formadores. Uma melhor qualidade da educação pode ser paulatinamente conquistada por meio do espaço de construção da docência, sendo este o resultado de uma relação recíproca de ideias e práticas capazes de gerar novas perguntas e saberes. Segundo Dalben (2016) uma *nova* epistemologia docente traz *novos* princípios na organização dos cursos, indo além do que usualmente fazemos, ou seja, de alterar o lugar das disciplinas ou aumentar a carga horária nos cursos.

Essa *nova* organização deve ser capaz de assegurar a construção de uma universidade inclusiva. Para tanto, exige-se modificações nas estruturas acadêmicas, gestadas por intermédio de uma construção coletiva, na leitura dos saberes construídos pelos/as docentes e das teorias e práticas desenvolvidas por todos, construindo um *novo* ordenamento dos tempos e uma *nova* organização do trabalho acadêmico.

No âmbito desse Projeto Institucional, espera-se que esse *novo* ordenamento ocorra tendo em vista alguns princípios relevantes: que foram debatidos na terceira Rede de Trocas “Olhares e experiências sobre a formação docente”, com a Professora Dra. Ângela Dalben (2016) e que destacamos abaixo:

1. *Princípio da unidade entre teoria e prática.* A unidade teoria e prática confere centralidade à práxis que permeia as atividades de ensino, pesquisa e extensão, potencializando uma formação técnico-científica reflexiva replicável ao exercício profissional.
2. *Princípio da contextualização.* Esse princípio dá sentido social e político aos conceitos próprios dos conhecimentos e procedimentos metodológicos das diferentes áreas profissionais.
3. *Princípio da flexibilidade curricular.* Constitui uma possibilidade de reduzir a rigidez e amarras das matrizes curriculares, favorecendo o diálogo entre os diferentes conhecimentos e áreas. Induz à atuação profissional voltada para um padrão aberto, flexível e construído por meio de uma ação coletiva e dialógica, próprias do mundo contemporâneo.
4. *Princípio da transversalidade curricular.* A transversalidade curricular é um princípio voltado para a diversidade envolvendo o respeito e a valorização das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas, educação *em e para* os direitos humanos e de educação ambiental. A transversalidade curricular não implica em criação de novas disciplinas, mas é um princípio a ser concretizado por meio da integração transversal dos conhecimentos.
5. *Princípio da acessibilidade pedagógica e atitudinal.* Está relacionado diretamente à atuação docente, à ausência de barreiras no uso das metodologias e técnicas de estudo, à forma como os professores concebem o ensinar, o aprender, e os processos de avaliação. A acessibilidade atitudinal diz respeito à percepção do outro (sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações).

Cunha (2016) vai ao encontro dos princípios apontados por Dalben (2016) reafirmando que a mudança na universidade passa pelas alterações em sua estrutura acadêmica - a forma de organização, a relação professor/aluno, as práticas metodológicas e pela cultura que, muitas vezes, legitima o fracasso universitário, dentre outras. A partir da reflexão acerca das questões acima



apresentadas, a elaboração da proposta curricular para as Licenciaturas da UFOP deve orientar-se pelas seguintes diretrizes:

- A prática pedagógica deve ser definida como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural.
- Valorização da experiência dos licenciandos (as).
- Ênfase na pluralidade e suas implicações para o respeito à identidade dos professores e de seus alunos.
- Processo de aprendizagem a partir da ressignificação das experiências dos professores e estudantes.
- A reorganização de tempos e espaços.
- Organização do processo de formação de acordo com o esquema ação-reflexão-ação ressignificada, articulando teoria e prática.
- A incorporação de metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem
- Avaliação como oportunidade de aprendizagem e crescimento.
- Contextualização do processo de aprendizagem.
- Incorporação ao processo de aprendizagem das reflexões sobre a realidade do mundo atual.
- Valorização das questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, direcionando espaços e tempos curriculares para componentes integradores e interdisciplinares.
- Incorporação de aspectos éticos, políticos e estéticos ao currículo.
- Ênfase no processo de construção e reconstrução da identidade do profissional.
- Ampliação do universo cultural dos professores.
- Melhorias na gestão da informação e conscientização do papel que, na sociedade do conhecimento e da aprendizagem, se espera dos/as estudantes e do/as docentes da UFOP.
- Elaboração de estratégias de formação (continuidade da Rede de Trocas) com o objetivo de tornar os professores mais competentes para analisar questões do seu cotidiano e agir sobre ele (formar círculos de estudos, grupos de discussão e supervisão colaborativa).

Desta forma, a formação do docente deve capacitar o/a professor/a para lidar como os processos crescentes de integração planetária marcados pelo desenvolvimento científico, tecnológico e da informação. Portanto, as discussões realizadas sobre a formação de professores devem fomentar novas inquietações a partir do compromisso com a Educação Pública, com a aprendizagem dos estudantes, com a articulação teoria e prática, por meio de um trabalho docente interdisciplinar e colaborativo, a seguir delineados.

### *3.2.1 O compromisso com a Educação Pública*

O compromisso com a Educação Pública deve se expressar por meio de processos de renovação pedagógica acadêmica, de compromisso democrático na defesa e manutenção de direitos. Para tanto, são necessários mecanismos administrativos e pedagógicos, organizados de acordo com as necessidades e interesses da comunidade escolar - coordenada pela ideia de solidariedade orgânica entre vários atores, níveis e dimensões dos sistemas de educação pública. Desta forma, a

autonomia da escola se constrói solidariamente às definições gerais e genéricas do funcionamento do sistema educacional.

O compromisso com a Educação Pública carrega pressupostos e implicações a partir da necessidade de se construir uma nova escola, capaz de assegurar a inclusão de todos os setores da nossa sociedade, particularmente aqueles tradicionalmente excluídos e marginalizados, garantindo-lhes não apenas o acesso à educação formal, mas, sobretudo, a possibilidade de participar da construção de novos conhecimentos e da apreensão dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade.

Esses pressupostos estão relacionados às concepções de educação, de currículo, de escola, prática pedagógica, conhecimento escolar, avaliação, relação teoria/prática e interdisciplinaridade. A forma de conceber e vivenciar esses pressupostos podem colaborar para formação de um docente mais preparado para ressignificar a prática educativa e de propor uma nova ordenação da escola.

Para tanto, os Cursos devem nortear suas ações pedagógicas em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014)<sup>8</sup> e as Diretrizes Nacionais da Educação Básica. Nesse sentido, as diretrizes do PNE conduzem à:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Destaca-se, ainda, como objetivos do PNE 2014: elevação global do nível de escolaridade [...]; melhoria da qualidade do ensino [...]; redução das desigualdades [...] no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; democratização da gestão [...], nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais [...] e das comunidades escolar e local [...] (BRASIL, 2014).

As características do profissional preparado para atuar na Educação Básica baseiam-se nas considerações procedentes das funções sociais de educação no mundo contemporâneo, considerando as questões legais, disponíveis nos documentos oficiais<sup>10</sup> e que foram constituídas das

---

<sup>8</sup> Aprovado pela Lei nº 13.005/2014.

<sup>9</sup> Ver as reflexões de Monlevade (2001), Valente (2002) e Dourado (2010).

<sup>10</sup> LDBEN (1996); Decreto n. 6.755 - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009); Portaria MEC n. 1.328/2011 – formaliza a RNFCPMEB; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013); PNE (2014); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (2015); Documentos: Fórum Nacional de Educação; Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente; CONAE (2010, 2014). Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016).

demandas da sociedade brasileira, em geral, e dos profissionais da educação, em especial. Destacam-se, como centrais as disposições constantes na Constituição Federal, na LBDEN, e nas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação para Educação Básica.

Um/uma docente preparado para atuar na Educação Básica caracteriza-se como um profissional que busca os instrumentos necessários para o exercício das suas funções com capacidade de refletir e mudar a própria prática. Que entende que a luta pelo direito à educação deve carregar consigo a ideia de outros direitos: do acesso (matrícula), da frequência (permanência) e do direito ao conhecimento. Isso requer a compreensão de que a construção do conhecimento é um processo complexo, fruto de interações entre o sujeito e o objeto do conhecimento, e envolve diversos aspectos de ordem social, cultural, histórica, antropológica, linguística, emocional, psicológica, entre outros aspectos.

### *3.2.2 O compromisso com a aprendizagem dos estudantes*

O exercício da docência não deve estar pautado apenas na transmissão dos conteúdos acadêmicos, mas, principalmente, na formação ampla do estudante. O processo de aprendizagem, assim, extrapola o âmbito da atividade intelectual (que recebe ênfase exacerbada no contexto acadêmico), passando a incluir outros aspectos, muitas vezes marginalizados, como os processos corporais e manuais, os processos socializantes, a vivência cultural e estética. Desse modo, a aprendizagem é compreendida a partir de uma visão que concebe o ser humano em sua totalidade e em que os processos de conhecer e de agir no mundo real não se separam (SOARES, 2000).

Para Cunha (2004), a docência é uma ação complexa sendo o papel da didática na formação de professores uma exigência pedagógica, pois colabora com a compreensão da interface dos conhecimentos e experiências que constituem os saberes docentes que são necessários para compreender a ênfase na relação dialética do ensino/aprendizagem - o papel do professor e a autoatividade do aluno, no sentido de compreender que sem aprendizagem o ensino não existe (VEIGA, 2004). Pautada na perspectiva da educação freireana, Veiga (2004) destaca três características básicas para “ensinar com compromisso”: 1. O ensino exige apreensão da realidade; 2. O ensino como processo que se articula à aprendizagem; 3. O ensino como prática social específica que determina o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, sujeitos da aprendizagem, que nas palavras de Freire, significa:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo ensina, daí o cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos

a serem ensinados e aprendidos; envolve uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopia, ideias (FREIRE 1996, p. 54).

A didática docente e seus saberes podem ajudar a “[...] fortalecer a capacidade de reflexão do professor, enquanto um profissional capaz de trabalhar com os argumentos de racionalidade próprios de quem tem consciência de seus projetos e ações” (CUNHA, 2004, p. 37). Para a autora, esses saberes podem ser agrupados da seguinte forma:

1. relacionados com o contexto da prática pedagógica;
2. relacionados com a ambiência da aprendizagem (destacando o incentivo à curiosidade);
3. relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos;
4. relacionados com o planejamento das atividades de ensino;
5. relacionados com a condução de aula nas suas múltiplas possibilidades;
6. relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Zabala (1996), indo ao encontro das autoras supracitadas, defende os princípios descritos acima, apontando que o objetivo do ensino é fazer com que os alunos possam construir aprendizagens com sentido e significado, a partir de alguns critérios para elaboração das atividades integrantes de uma unidade didática que se proponha a promover aprendizagens significativas:

1. Que nos permitam conhecer os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos novos conteúdos de aprendizagem.
2. Que os conteúdos sejam colocados de tal modo que sejam significativos e funcionais para os alunos e alunas.
3. Que possamos inferir que são adequados para o nível de desenvolvimento dos alunos.
4. Que apareçam como um desafio acessível para o aluno, isto é, que levem em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir;
5. Que provoquem um conflito cognoscitivo e promovam a atividade mental do aluno necessária ao estabelecimento de relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios.
6. Que fomentem uma atitude favorável, isto é, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem de novos conteúdos.
7. Que estimulem a autoestima e o autoconceito em relação às aprendizagens propostas, isto é, com elas o aluno possa experimentar que aprendeu em algum grau, que seu esforço valeu a pena.
8. Que ajudem a fazer com que o aluno vá adquirindo destrezas relacionadas com aprender a aprender e que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens (Zabala, 1996, p.165).

A natureza do fazer docente, com apontado por Zabala (1996), pode ser compreendido como um conjunto de competências e habilidades que caracterizam o professor como profissional, como um pensador e como cidadão que, ao desempenhar sua prática docente, se desdobra em atividades acadêmicas na sala de aula, na universidade e na comunidade.

Zabalza (2004a) *apud* Rezende (2010) dispõe sobre os fatores básicos que influenciam a aprendizagem dos estudantes universitários a seguir sumarizados:

1. o professor pode ajudar a fortalecer a formação do estudante a partir do conjunto de capacidades e habilidade que os alunos têm como equipamento pessoal; 2. a prática do aluno é condição básica para que haja aprendizagem; para ele, há três aspectos que

orientam a prática: a) instrumento; b) apoio e c) repouso; 3. a aprendizagem está condicionada pela negociação de expectativas presentes entre professores e alunos; 4. os processos de atribuição de tarefas exercem influência na aprendizagem. Esses fatores se assentam em três vetores: habilidade, esforço e êxito. E o autor comenta: “[...] quanto mais o processo de aprendizagem ficar sob controle do aluno, melhor será sua motivação e seu envolvimento nas tarefas que lhe são propostas” (ZABALZA, 2004a, p. 214); 5. a atenção é condição fundamental para a aprendizagem; 6. o *feedback* tem importante papel como reforço, tanto cognitivo como emocional, nos processos de aprendizagem, pois oferece informações sobre a atividade a ser desenvolvida e produz a vivência de sentimentos de êxito, fracasso ou apoio (REZENDE, 2010, p. 28).

Observando os saberes docentes destacados por Cunha (2004), o ensino na perspectiva de Veiga (2004) e os procedimentos de aprendizagens debatidos por Zabala (1996) e Zabalza (2004) podemos discorrer que a prática educativa deve estar pautada no compromisso das aprendizagens dos estudantes em uma perspectiva idealizada de aprender a aprender, por meio da qual o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos sujeitos aprendentes possibilitam a metacognição (VYGOTSKY, 1984).

A metacognição é desenvolvida com os estímulos pedagógicos para o exercício da autonomia, da reflexão e a tomada de conscientização em relação às ações de aprendizagem. Na concepção didática dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvida por Ambrósio (2013), Villas Boas (2001/2004) e Allal (1986) a percepção de erros pode ganhar visibilidade para as revisões pedagógicas, com registros mais abertos, revisões de produções (pelo próprio sujeito, pelos pares ou pelo professor); provas operatórias, auto-avaliações – estas últimas são instrumentos, por excelência, de autorregulação, metacognição e apropriação da avaliação formativa. Algumas estratégias de avaliação formativa, por meio de um ensino diferenciado, são consideradas relevantes para desenvolver a metacognição, em que destacamos os procedimentos processuais descritos por Allal (1986): 1. *Antecipação*: envolve o planejamento de como será orientado a ação de aprendizagem. 2. *Controle*: é o processo de monitoramento da aprendizagem que ocorre por meio da gestão processual e contínua do que foi previsto e do que foi realizado. 3. *Ajuste*: consiste em regular a aprendizagem, com foco no *feedback* ou nas mediações que propiciem retroinformação sobre desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Ambrósio (2013) e Villas Boas (2004) para que este processo ocorra adequadamente o foco se coloca no ensino do processo, no conhecimento das estratégias e, sobretudo, no contexto, apontando que o uso do portfólio de aprendizagem contribui para organizar todo o processo ensino e aprendizagem, potencializando o desenvolvimento das habilidades cognitivas superiores, a criatividade e protagonismo docente/discente no processo de ensinar, aprender e avaliar.

O uso de portfólios, e-portfólios e/ou webfólios<sup>11</sup> de aprendizagem, em formato físico ou virtual e/ou os diários de aula<sup>12</sup>, se usados adequadamente, dão relevância e visibilidade ao processo formativo de aquisição e de desenvolvimento de competências discentes. O seu caráter compreensivo, de registro longitudinal, permite verificar dificuldades e agir no processo, no tempo da aprendizagem (refazendo as ações de aprendizagem). Possibilitam a compreensão, tanto da complexidade, como das dinâmicas inerentes ao crescimento do saber pessoal. Valorizam e fomentam a reflexão sobre a aprendizagem, o que conduz ao desenvolvimento da metacognição e ao aprofundamento do autoconhecimento, por meio do automonitoramento (VILLAS BOAS, 2004; AMBRÓSIO, 2013).

### 3.2.3 A articulação teoria e prática

Para entender a articulação teoria e prática vamos trazer à tona a definição de Cunha & Reschke (2015)<sup>13</sup> para o termo: “quando o conteúdo é forma”. Em pesquisa intitulada "A Docência de Didática nos Cursos de Licenciatura: Quando Forma é Conteúdo na Formação Inicial", as autoras revelam que a docência universitária é feita de continuidades, rupturas e contradições entre os discursos e as práticas, manifestando uma preocupação dos professores com a coerência entre a forma – suas práticas em ação – e o conteúdo das disciplinas que ministravam. Para elas não se trata apenas de um conhecimento implícito na atividade prática. Trata-se, sim, de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências.

A investigação mostrou que as maneiras como os docentes produzem suas aulas podem provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e, por este motivo, são, também importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora. Apontam sobre a importância de se ter coerência entre a forma e as práticas em ação, destacando que os estudantes aprendem com o que vivenciam na aula - onde a forma se torna conteúdo. Aproximar conteúdo e forma passa ser uma condição para êxito do trabalho docente universitário.

O aspecto destacado por Cunha & Reschke (2015) deve-se ao ponto nodal do exercício da docência – viver na prática profissional a teoria explicada. Por exemplo: se se ensina sobre uma gestão democrática, a relação professor/aluno pautada na interestruturação do conhecimento, a

---

<sup>11</sup> Ver pesquisas: Rezende & Nicácio (2016), Ambrósio (2016).

<sup>12</sup> Ver Zabalza (2004b).

<sup>13</sup> As autoras pesquisam a Docência de Didática nos cursos de Licenciaturas em Pedagogia e Biologia, em IES privadas – nas disciplinas de Didática Geral e Didática Específica refletindo como os/as docentes construíram as suas trajetórias e como estas repercutem na prática pedagógica que desenvolvem.

relação com o conhecimento de forma dialética, a produção dos trabalhos e a prática docente e discente devem ocorrer por meio de uma vivência curricular formativa e de fato dialógica, permitindo que os conflitos cognitivos sejam explicitados e revisados pelos aprendentes. Rezende (2010), respaldada nos estudos de Cunha (2004) e Villas Boas (2004) sobre a docência no ensino superior, descreve sobre as necessidades de mudanças na relação teoria/prática, apontando que estas se revelam dicotomizadas na forma de vivenciar o currículo e a avaliação, que são os pontos-chave da ação pedagógica, uma vez que podem ajudar na reorganização e no redirecionamento do trabalho. Podem também, ao contrário, bloquear processos vitais do ser humano que se modifica ao aprender, evidenciando a dicotomia entre a teoria e a prática.

#### *3.2.4 O trabalho interdisciplinar*

O modelo de organização curricular baseado na fragmentação do conhecimento em disciplinas escolares isoladas, distribuídas em tempos também estanques, foi muito criticado ao longo do século passado e chega ao século XXI sem muitos avanços no interior de nossas escolas. O grande desafio para os docentes, nos diferentes níveis e modalidades de educação continua sendo o desafio de saber articular os conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade, com os conhecimentos locais - saber articular situações concretas de aprendizagens e, simultaneamente, desenvolver os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998 e 2002).

O modelo globalizador<sup>14</sup> de conhecimento considera importante toda expressão pedagógica experimentada pelos alunos – sendo eles sujeitos do conhecimento – e foi sendo apontada historicamente por diferentes pensadores. Jean Jacques Rousseau (1762), com o livro "Emilio, ou da Educação", influenciou grande parte dos reformadores na educação nos séculos XVIII, XIX e XX, dos quais podemos citar John Dewey (EUA), Maria Montessori (Itália), Ovide Decroly (Bélgica), Célestin Freinet (França), dentre outros (REZENDE, 2010).

Em um contexto recente, essa forma de pensar o conhecimento, por meio de uma concepção globalizada da prática pedagógica, em que a importância da educação escolar dever estar vinculada diretamente ao contexto social e político atual, questionando seu caráter de "neutralidade pedagógica" para comprometer-se com um processo de mudança social, foi denominada por Paulo Freire como pedagogia da autonomia, por outros teóricos como pedagogia diferenciada, descrita por Perrenoud (2000), podendo ser materializada em projetos de trabalho. Estas formas de trabalho pedagógico foram amplamente divulgadas por Paulo Freire, Bruner e Stenhouse, Fernando Hernandez e Montserrat Ventura, Antoni Zabala, Jurjo Torres Santomé, Alvarez Leite, dentre

---

<sup>14</sup> Ver Santomé (1998).

muitos outros/as educadores/as.

Se o modelo disciplinar sofreu várias críticas desde o início do século XX, as profundas mudanças ocorridas no final do século passado e início do século XXI, trazem para a escola as exigências da ressignificação da prática para atender as necessidades da sociedade contemporânea. Mas, fica a pergunta: como desenvolver um trabalho interdisciplinar, numa concepção globalizadora do ensino? Um trabalho interdisciplinar se caracteriza por uma nova postura diante do processo de ensino aprendizagem e parte do princípio de que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura: aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos (HERNÁNDEZ ; VENTURA, 1998; SANTOMÉ, 1998; AMBRÓSIO, 2013).

Para tanto, é importante compreender as diferenças entre interdisciplinaridade e o enfoque globalizador.

A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas que pode ir deste a simples comunicação de ideia até a interação recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia, e dos dados de pesquisa. Essas interações podem buscar pontos em comum entre as disciplinas e aplicá-los de forma contextualizada, de acordo com as áreas envolvidas. Isso significa que os professores que elaboraram esse projeto construíram um conhecimento a partir desses pontos em comum e esperavam que os alunos também os compreendessem. O enfoque globalizador promove aprendizagens a partir das necessidades de conhecimentos e nesse processo as diversas disciplinas serão enfocadas. Um projeto globalizador não precisa ser elaborado por vários professores como o interdisciplinar, mas é muito importante que todos participem, buscando formas de trabalhar os conteúdos e auxiliando os alunos na busca por esses conteúdos. A importância do enfoque globalizador é muito visível no que diz respeito a aprender como seus alunos aprendem (ZABALA, 1998 e 2002, *apud* REZENDE, 2010, p.155).

Como apontado no trecho acima, os métodos globalizados situam o aluno e suas necessidades educacionais básicas no centro das atenções. Isso permite aos alunos, como afirma Zabala (1998/2002), analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sociocultural. As pesquisas realizadas por trabalhos de Alvarez Leite (1996/1998a e b) e Rezende (2010) destacam que o papel do professor é o de subsidiar o interesse dos alunos em aprender o tema escolhido, explorando as situações problematizadoras, introduzindo novas informações, criando instrumentos para que os alunos avancem em seus esquemas de compreensão da realidade. Segundo os autores citados, a intervenção do professor é fundamental, no sentido de criar ações para que a apropriação dos conteúdos se faça de forma significativa. Isso poderá ser feito a partir da organização dos módulos de aprendizagem, em que o professor irá criar atividades visando um tratamento mais detalhado e refletido do conteúdo trabalhado. O planejamento de um



projeto de trabalho parte de uma problematização que vai nortear o desenvolvimento do mesmo a partir de algumas perguntas importantes sobre o tema a ser pesquisado – o que sabemos? O que não sabemos? O que queremos saber? Como e onde realizar o projeto?

Vivenciar uma prática pedagógica interdisciplinar é realmente um desafio, pois não nos basta "desenhar" os núcleos interdisciplinares e aparentemente fazê-los aparecer na matriz curricular de um curso. Torna-se necessário considerar as mudanças como verdadeira exigência pedagógica e que certamente foi esta uma das contribuições de Freire à história das ideias pedagógicas e a sua concepção de currículo:

Não se pode entender a pedagogia de Freire sem entender os conceitos de transdisciplinaridade, transcurricularidade e interculturalidade. A inter e a transdisciplinaridade freireanas não são apenas um método pedagógico ou uma atitude do professor. Elas se constituem numa verdadeira exigência da própria natureza do ato pedagógico. Paulo Freire, na prática, sabia trabalhar com várias disciplinas ao mesmo tempo: a etnografia, a teoria literária, a filosofia, a política, a economia, a sociologia, etc. Trabalhava mais com teorias do que com disciplinas ou currículos que dizia deveriam ser ultrapassados. Insistia que os alunos buscassem fora de seu currículo outros conhecimentos, na educação principalmente. Para o ato pedagógico concorrem muitas ciências. Além disso, ele trabalhava ao mesmo tempo também com várias perspectivas teóricas: a do militante político, do filósofo da libertação, do cientista, do intelectual, do revolucionário, etc. (Gadotti, 1997, s/p)

Portanto, o exercício da docência deve ser entendido na sua abrangência interdisciplinar, seguindo apontamentos que vão permear a discussão e a recomposição do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Licenciaturas, por meio do qual a forma seja conteúdo, gestada por meio de um trabalho colaborativo.

### *3.2.5 O trabalho colaborativo*

Uma prática interdisciplinar num curso deve se efetivar na vivência colaborativa e democrática entre os pares. A Democracia deve ser pensada no confronto das diferenças e das divergências no exercício do poder, sendo direito de cada um como sujeito e como cidadão participar do processo democrático e colaborar para que as mudanças se tornem reais. Isto não significa que todos têm o mesmo poder, mas, que têm direito de exercer esse poder. Esta é uma ideia presente na teoria de Paulo Freire, grande defensor de que a educação ocorresse numa perspectiva libertadora, problematizadora, emancipadora – em que os sujeitos têm a chance de participar ativamente da gestão escolar e da gestão dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Dalben (2016), a gestão democrática e colaborativa deve incorporar em uma mesma trama os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos de cada unidade acadêmica e em seus respectivos cursos de Licenciaturas e do sistema como um todo, procurando traduzir o princípio da autonomia solidária como diretriz da política educacional no que tange à gestão democrática da

educação. A gestão democrática se desenvolve a partir da noção de pertencimento a um ambiente que pode ser criativo e criador.

Alarcão (1996), apresenta que só o conhecimento que resulta do pertencimento, da compreensão e da interpretação docente/discente das tramas do processo escolar permite a visão e a sabedoria necessária para mudar a qualidade do ensino e da educação. Segundo a autora esta se desenvolve na coparticipação dos envolvidos nos seguintes aspectos:

1. Ser norteada pelo projeto de curso;
2. Buscar a concretização do projeto institucional;
3. Realizar-se por negociação e diálogo:
  - a. cada pessoa é responsável;
  - b. todos e cada um se sente pessoa;
  - c. cada um se sente pessoa;
4. Considerar o aluno como foco da ação.

No esquema abaixo, o modelo de gestão democrática proposto por Alarcão (1996)

**FIGURA 1 O MODELO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA PROPOSTO POR ALARCÃO (1996)**



Fonte: Alarcão (1996)

Nesse sentido, espera-se que o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Licenciatura da UFOP seja implementado por meio de uma gestão democrática/colaborativa. É previsto, pois, muito trabalho. Trabalho que deve ser regado de longas conversas, às vezes de momentos de silêncio,

mas, como diz Gadotti (1997, s/p) “[...] o agradável silêncio-carinho, o silêncio-pausa para refletir, o silêncio-prazer de aprender”, nunca o silêncio-indiferença, o silêncio-descompromisso com o processo que ora se instaura e requer alterações político-pedagógicas relevantes.

Sendo assim, rever o Projeto Político Pedagógico de cada um dos cursos de Licenciatura não será um trabalho fácil, mas, assumido coletivamente e colaborativamente, minimizará as dificuldades desencadeadas no processo de reestruturação desses, à luz de um projeto institucional e das novas Diretrizes Curriculares. Será um trabalho possível, com as transformações que estiverem ao alcance da equipe. Entretanto, também buscando superar os desafios, o que não minimizará o clima de incerteza e insegurança que permeiam os sujeitos e processos inovadores.

### *3.2.6 Desenvolvimento das habilidades leitoras do professor*

Em qualquer processo formativo é evidente a relação entre pensamento e linguagem, especialmente o vínculo entre a reflexão e a escrita, isto é, ao letramento como fundamento para compreensão e ação sobre o mundo. A formação de professores não seria diferente porque o próprio trabalho do professor, independentemente da disciplina que ensina, envolve práticas letradas e formas diversas de letramento. Por um lado, ao ensinar qualquer conteúdo estas práticas são acionadas porque constituem o meio pelo qual o conhecimento se expressa e é elaborado; por outro, a ideia de um professor reflexivo implica o registro das situações vivenciadas nos espaços educativos na interação com os estudantes e colegas de profissão, registros que servem de base à reflexão sobre a ação pedagógica que referimos nos itens anteriores. Em poucas palavras, um professor-pesquisador só pode existir se este desenvolve, desde as etapas iniciais de sua formação e ao longo da carreira, habilidades próprias às práticas letradas que fundamentam o conhecimento sobre sua área de atuação específica e sobre sua ação.

Nesse sentido, portanto, é fundamental que as propostas curriculares de cada licenciatura atentem para o desenvolvimento progressivo das habilidades e competências letradas. Isso implica conceber o que se espera em termos das habilidades de leitura e escrita de textos variados em cada etapa de formação ao longo do curso, considerando o óbvio: os estudantes não saem do ensino médio completamente prontos para os níveis de leitura e escrita que erroneamente tomamos por já conquistados. Além disso, cada área de conhecimento utiliza e produz textos de natureza particular, isto é, adequados às formas e modelos de conhecimento de cada área. É preciso, portanto, considerar a variedade de textos em seus diferentes graus de complexidade e exigir paulatinamente o desenvolvimento das capacidades letradas relativas a cada tipo. Quando aqui nos referimos aos

textos não se trata exclusivamente dos materiais escritos, mas ao conjunto ainda mais variado de formas a partir das quais o conhecimento se realiza. Além dos textos escritos, portanto, temos de considerar as capacidades relativas à interpretação e produção de exposições orais.

Mas não devemos, tampouco, nos ater apenas à linguagem verbal, incluindo as formas não verbais, especialmente o conjunto heterogêneo das imagens artísticas e técnicas (fotografia, cinema, mídias digitais), como objetos a serem decodificados e produzidos pelos estudantes ao longo de sua formação. Essa é, aliás, uma questão muito pertinente para a atuação do professor na contemporaneidade, uma vez que o mundo da informação/comunicação se realiza através desses meios que transcendem as formas tradicionais da cultura letrada. Um licenciando capaz de compreender as exigências do mundo contemporâneo e as formas variadas de acesso ao conhecimento nesse mundo precisa entender e utilizar os novos meios de apresentação e divulgação do conhecimento.

O conjunto de formas do letramento que referimos acima diz respeito aos objetos de conhecimento que se tornam matéria de ensino para os licenciandos em sua formação inicial e às matérias de ensino com as quais lidarão em todas as etapas de formação além da inicial. Em outras palavras, o desenvolvimento das habilidades letradas relaciona-se ao conhecimento conceitual do professor. Mas a importância do letramento também incide sobre o conhecimento prático ou conhecimento sobre e para a ação. Nesse sentido, portanto, as habilidades e competências próprias ao processo de letramento devem ser consideradas quando da definição dos procedimentos de registro (portfólios, artigos, relatórios etc.) das atividades práticas e dos estágios supervisionados, registros que devem sempre contemplar um momento reflexivo para além da descrição do que foi produzido e/ou observado. Esses produtos deverão culminar em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que trate da relação teoria e prática na ação do professor, constituindo momento reflexivo no qual um produto (uma sequência didática, um material didático etc.) desenvolvido ao longo do curso se torna objeto de reflexão ou quando uma trajetória de pesquisa e observação participante se consolidam em uma monografia. O formato do TCC deverá contemplar possibilidades mais amplas de apresentação da reflexão.

### ***3.3 Perfil geral do egresso das Licenciaturas***

Considerando que esta Política Institucional de Formação de Professores da UFOP deve contemplar a formação inicial e continuada, acredita-se que os egressos dessas duas modalidades formativas deverão possuir, conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2015, um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos,

resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Ainda, de modo geral, conforme esta mesma Resolução, este processo formativo deverá garantir aos egressos dos diversos cursos de licenciatura:

- I. o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;
- II. a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;
- III. atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação Básica (BRASIL, 2015, p.26).

Nessa direção, é necessário que os Projetos Pedagógicos dos Cursos estejam articulados com esta Política Institucional de Formação de Professores e o Plano de Desenvolvimento Institucional, abrangendo as diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais destacamos o estudo do contexto educacional; o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de aprendizagem; o planejamento e execução de atividades nos espaços formativos; a participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola; a análise do processo pedagógico e de ensino e aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos; a leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos; o cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a Educação Básica; o desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais e escolares; a sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso pedagógico equivalente de acompanhamento.

É importante que UFOP, a partir da sua concepção de formação, bem como da sua trajetória enquanto instituição formadora de professores, busque garantir que os(as) egressos(as) dos cursos de formação inicial, em nível superior, estejam aptos, a:

- I. atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II. compreender o seu papel na formação dos estudantes da Educação Básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- III. trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de Educação Básica;
- IV. dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- V. relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;
- VI. promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- VII. identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

- VIII. demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;
- IX. atuar na gestão e organização das instituições de Educação Básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;
- X. participar na gestão das instituições de Educação Básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XI. realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;
- XII. utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;
- XIII. estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Respeitando e considerando a diversidade dos nossos educandos e das instituições de Educação Básica, o Parecer ainda indica que a formação deverá promover diálogo entre a comunidade em que atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local; atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes (BRASIL, 2015).

### ***3.4 Diretrizes Gerais para organização curricular dos cursos de Licenciatura da UFOP***

Nessa seção são apresentadas as diretrizes gerais para organização dos cursos de Licenciaturas da UFOP a partir de uma perspectiva de formação de professores ancorada na relação teoria e prática, por meio de um trabalho coletivo e interdisciplinar, na busca de uma identidade própria para os professores egressos dos cursos de licenciatura da instituição. Para tanto, propomos que os currículos dos diferentes cursos estruturem-se em alguns conhecimentos/saberes básicos para a formação de professores, conforme defendido por Lee Shulman

(1987) em um artigo muito conhecido no campo da pesquisa sobre formação de professores, *“Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”*:

- conhecimento sobre o objeto de ensino;
- conhecimento pedagógico geral;
- conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino;
- conhecimento “teórico-prático” (“estágio supervisionado”).

Sem, entretanto, deixar de considerar outros conhecimentos que são igualmente importantes:

- conhecimento curricular;
- conhecimento das características, aspectos cognitivos e motivação dos estudantes;
- conhecimento do contexto educativo;
- conhecimento das finalidades educativas, os valores educativos e os objetivos.

A proposta visa um equilíbrio entre esses conhecimentos, dando centralidade ao estágio supervisionado na formação dos professores.

Tardif e Lessard consideram o trabalho docente como uma atividade profissional complexa e de alto nível que requisita conhecimentos e competências em vários campos:

[...] cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. Essa atividade profissional necessita também das aptidões e das atitudes próprias para facilitar a aprendizagem dos alunos: respeito aos alunos; habilidades de comunicação; capacidade de empatia; espírito de abertura para as diferentes culturas e minorias; habilidade para colaborar com os pais e outros atores escolares, etc.; assim como uma boa dose de autonomia e o exercício de um julgamento profissional respeitoso tanto das necessidades dos alunos quanto das exigências da vida escolar e social (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 9).

Nesse sentido, uma proposta de formação de professores deve considerar que os docentes são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício e que sua prática, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros. É, sim, um espaço de produção, de transformação e mobilização de saberes que lhes são próprios (TARDIF, 2012 *apud* DINIZ, 2016).

#### 3.4.1 Os conhecimentos sobre o objeto de ensino

Definido por Shuman (1987) como *conhecimento do conteúdo disciplinar* refere-se ao conteúdo específico da disciplina, objeto de ensino do professor, que inclui tanto as compreensões que o professor possui acerca da estrutura da disciplina quanto aqueles relacionados à construção do saber desta área específica de conhecimento.

Apesar da importância do conhecimento do conteúdo para a formação docente dos futuros professores, é fundamental que se considere que, “embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que [...] seja ensinado e aprendido com sucesso. É necessário, mas não suficiente” (MIZUKAMI, 2004, p. 5). Ou seja, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado somente se tornará "ensinável" quando for administrado, adaptado e transformado à luz do conhecimento do conteúdo para ensinar, do conhecimento pedagógico geral, do conhecimento do contexto e do conhecimento pedagógico do conteúdo.

#### 3.4.2 Os conhecimentos pedagógicos gerais

Conhecimentos pedagógicos gerais para o ensino reportam-se aos conhecimentos genéricos de organização e de gestão de sala de aula.

Na proposta de Shulman, o conhecimento pedagógico geral é entendido a partir da maneira como o estudante-professor manifesta seus princípios educacionais e utiliza suas estratégias pedagógicas, administrando e organizando a prática pedagógica de modo a superar o simples domínio do conhecimento do conteúdo e alcançar objetivos mais amplos relacionados à educação e à formação dos alunos (SHULMAN, 1987). Analisando a proposta de Shulman, Mizukami (2004) se refere ao conhecimento pedagógico geral como um conhecimento que, além de transcender uma área específica, também engloba outros diferentes tipos de conhecimentos, como, por exemplo,

[1] conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; [2] conhecimentos dos alunos (características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como os alunos aprendem); [3] conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro como o de comunidades e de culturas; [4] conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo; e [5] conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos (MIZUKAMI, 2004, p. 5).

No conjunto, observa-se na análise da proposta do conhecimento pedagógico geral uma estreita ligação com os fundamentos teórico-metodológicos da atuação docente dos futuros professores, no sentido de oferecer-lhes condições de interagirem em situações de ensino e aprendizagem, independentemente da área em que atuam. O conhecimento do contexto educacional, como denomina Shulman (1987), abarca conhecimentos que vão desde o micro sistema relacionado ao trabalho dos alunos em grupo ou na sala de aula, passando pela administração e gestão escolar, alcançando até o macro sistema que envolve as particularidades sociais e culturais da comunidade onde se insere a escola.

Cabe destacar, na abordagem dos autores, a defesa de que os programas de formação inicial implementem mecanismos e estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes-professores o contato direto com situações reais de ensino e aprendizagem como requisito para o pleno desenvolvimento do conhecimento pedagógico geral.

### *3.4.3 Os conhecimentos pedagógicos sobre o objeto de ensino*

O conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino é aquele exclusivo do profissional docente em sua área de atuação. Esse tipo de conhecimento pode ser compreendido como o principal mediador entre o que os professores sabem e o que eles mobilizam na sala de aula, e como eles o fazem. O conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino exige do profissional docente que ele compreenda profundamente cada conteúdo específico de sua disciplina e que seja capaz de pensar criticamente sobre eles nos processos de ensino e de aprendizagem. Isso porque é essencial



que os professores realizem uma transposição didática dos conceitos mais complexos que favoreça a aprendizagem dos estudantes; reconheçam as principais dificuldades destes e identifiquem o que faz sua disciplina mais fácil ou mais difícil de ser ensinada e aprendida.

O conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino inclui o domínio associado: (i) ao entendimento do estudante sobre os conceitos trabalhados numa disciplina; (ii) às estratégias instrucionais, (iii) ao currículo escolar; (iv) aos objetivos/orientações educacionais para o ensino de determinada disciplina e (v) a avaliações da aprendizagem.

Em termos de organização curricular, em função da especificidade desse tipo de conhecimento, sugere-se que o mesmo seja desenvolvido em disciplinas específicas de cada departamento por profissionais que tenham formação naquela área de conhecimento e se dediquem ao ensino da mesma. Por exemplo, no caso do curso de Química Licenciatura, profissionais da área de ensino de química podem ministrar disciplinas de Metodologia do Ensino de Química que tratariam das formas de abordar os conteúdos químicos do currículo da Educação Básica levando em consideração as principais dificuldades dos estudantes ao aprendê-los e apresentar possibilidades de estratégias de ensino que poderiam ser efetivas para a aprendizagem significativa dos estudantes. A utilização dos referenciais teóricos da pesquisa em ensino é fundamental para embasar as discussões com os licenciandos sobre as formas de ensinar os conteúdos. Disciplinas que visem trabalhar nesta perspectiva podem ser consideradas como práticas como componente curricular uma vez que visam proporcionar um olhar para a prática do professor (por exemplo, elaboração de sequências didáticas para o ensino de determinado tema) embasado nas teorias educacionais específicas daquela área de atuação (pesquisas na área de ensino).

#### *3.4.4 Fundamentos e organização geral dos estágios*

De modo geral, os estágios têm se constituído de uma forma burocrática, com preenchimento de fichas que envolvem observação, participação e regência, desprovidos de uma meta reflexiva. Assim, se reforça a imitação de modelos e práticas institucionais não reflexivas presentes nas escolas, que concebem o estágio apenas como momento de prática. Pelo contrário, na concepção adotada pela UFOP, o estágio deve ser um momento de integração entre teoria e prática e deve contribuir para a formação docente quando desenvolvido na perspectiva crítica e reflexiva. Assim pensado, o estágio visa a aquisição e a construção de uma postura reflexiva do docente e pressupõe um exercício constante de utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e na elaboração de novos saberes e a pesquisa como princípio científico, educativo e metodológico para a formação docente.

O Estágio será realizado em instituição pública, privada ou em instituição da sociedade civil organizada que desenvolva atividade propícia ao aprendizado do graduando (por exemplo, escolas, conservatórios e museus), conceituado como Campo de Estágio. Caberá à Universidade Federal de Ouro Preto articular a realização de acordos e parecerias com as instituições em que serão realizados os estágios, estabelecendo, entre outras coisas: os objetivos do estágio, as tarefas a serem desenvolvidas, as responsabilidades das instituições, as formas de avaliação. As diversidades e especificidades formativas (ênfatisadas como importantes pelas Diretrizes de 2015) poderão ser contempladas nas disciplinas pedagógicas e de conhecimento específico da área de atuação, bem como se efetivar nos estágios nas diferentes modalidades de educação.

Em termos de sua regulamentação, o Estágio deve ter caráter obrigatório, com carga horária mínima de 400 horas, devendo cada curso de licenciatura:

1. Construir um projeto próprio de estágio, incorporado ao seu Projeto Pedagógico de Curso, planejado e avaliado conjuntamente pela universidade e pelas escolas da Educação Básica participantes na oferta dos estágios. O projeto deverá definir: os objetivos do estágio, as tarefas a serem desenvolvidas, as responsabilidades das duas instituições, as formas de avaliação.
2. Propiciar a realização do estágio ao longo de todo o curso de formação do estudante (do 3o ao 7o períodos de um curso de licenciatura cujo tempo de integralização é de 8 semestres) e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões de sua futura atuação profissional. Essa distribuição dos estágios na matriz curricular proporcionaria ao estagiário o desenvolvimento de diversas atividades relacionadas ao fazer docente - inclusive múltiplas e diferentes experiências de regência - e de refletir sobre elas com base nos referenciais teóricos do campo.
3. Garantir a integração tripartite do estágio, constituída pelo professor formador da universidade, professor formador do campo de estágio (denominado supervisor) e o estagiário.
4. Realiza um trabalho conjunto que assegure ao estagiário uma percepção articulada com ênfase na unidade existente entre teoria e prática presente em todo desenvolvimento de estágio.
5. Formalizar estágio do estudante na Instituição.

Barreiro e Gebran (2006) sugerem que os projetos de estágios sejam construídos baseados em cinco momentos:

- **PRIMEIRO: Observação da Escola:** após orientações teóricas, os licenciandos centram sua atenção no processo de observação da escola como um todo, com o objetivo de analisar e compreender as características do espaço escolar interna (organização pedagógica, administrativa e relações interpessoais) e externamente (seu entorno e relações com a comunidade) e informar-se sobre seu funcionamento, deficiências e possibilidades;
- **SEGUNDO: Desenvolvimento de um projeto de atuação:** a conclusão da etapa anterior pressupõe a elaboração de um diagnóstico que orientará as práticas e ações nesse segundo momento, em qualquer setor da escola que necessite de uma real intervenção – desenvolvendo o chamado Trabalho Pedagógico Coletivo. O objetivo dessa etapa é envolver o licenciando em diferentes ações e projetos na escola, estabelecendo vínculos entre este e a instituição, os funcionários e os estudantes.
- **TERCEIRO: Observação da Sala de Aula:** uma observação ativa, de perspectiva investigativa de realidade, que deverá suscitar reflexões sobre a prática e para a prática. Tal processo deve ser precedido de um preparo profundo que envolve acompanhamento

e supervisão do professor-orientador (o que observar, como observar e como registrar para elaborar o diagnóstico).

- QUARTO: Processo de (re)criação: o estagiário desenvolve estratégias/materiais de ensino, discute com o professor responsável pela classe (supervisor) e com o professor da universidade (orientador) e desenvolve suas propostas na sala de aula. É fundamental ter o professor da classe como parceiro. Tal intervenção pode ser desenvolvida em grupos de estagiários (máximo de três alunos).
- QUINTO: Relatório Final de Estágio: esse momento não tem como finalidade as cobranças burocráticas ou comprovação de trabalho realizado. O que se espera é que o relatório constitua-se como um instrumento de sistematização das atividades, análises, avaliações, reflexões sobre o processo vivido pelo licenciando, bem como auto reflexões sobre sua postura e atuação (o que favorece o processo de construção consciente de sua identidade profissional).

Importante destacar que o Estágio, concebido por esta Política Institucional como uma das dimensões da formação para que os licenciandos aprendam a atuar como docentes nos diversos e complexos contextos escolares, seja considerado não apenas mais uma disciplina, mas como o “campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as atividades educativas, entre as quais a de ensinar, própria dos profissionais professores” (PIMENTA, 2011, p.10). Daí considerarmos o estágio como eixo articulador do currículo e das experiências e vivências nas escolas básicas, como e com a pesquisa, tomando a realidade encontrada, problematizando-a e refletindo sobre ela, sobre seus problemas e os caminhos possíveis.

#### 3.4.5 – O Trabalho de Conclusão do Curso - TCC

O Trabalho de Conclusão de Curso, nos termos da Resolução CNE/CP nº 2/2015, será considerado componente curricular obrigatório para todos os cursos de licenciatura em função da relevância do mesmo para a formação docente - favorecimento da constituição do professor-pesquisador - quando pensado na perspectiva de uma investigação que esteja atrelada às questões da docência. Como nem todos os alunos dos cursos de licenciatura têm a oportunidade de realizar pesquisas de iniciação científica na área de atuação, o TCC configura-se como excelente oportunidade para que todos os estudantes de licenciatura possam desenvolver habilidades da pesquisa científica na área de atuação. Conseqüentemente, os cursos devem entender que a pesquisa desenvolvida num curso de licenciatura é distinta daquela realizada num curso de bacharelado, em função da necessária reflexão sobre os objetos de ensino. Os principais tipos de trabalho são:

1. Pesquisas empíricas e teóricas sobre vários aspectos/temas relacionados à educação, aos processos de ensino e de aprendizagem, ao currículo, à avaliação, à formação de professores etc.
2. Produção de sequências didáticas e de intervenções pedagógicas, se necessário.

O TCC será realizado como componente curricular com registro autônomo no assentamento estudante, conforme regulamentação estabelecida nos respectivos projetos pedagógicos dos cursos. Recomenda-se que este componente curricular conte com pelo menos duas etapas. A primeira (TCC1) com o objetivo oferecer ao estudante uma visão geral sobre: (i) as possibilidades de desenvolvimento de TCC com foco na docência, (ii) as metodologias de pesquisa na área a serem empregadas e (iii) apresentação de subsídios para a elaboração de um projeto de pesquisa/intervenção didática a ser elaborado conjuntamente com um professor orientador. Na segunda etapa (TCC2) o projeto de pesquisa/intervenção didática será desenvolvido, redigido nos moldes acadêmicos e avaliado publicamente. A versão final do Trabalho de Conclusão de Curso do estudante será depositada, obrigatoriamente, na BDTCC, de acordo com as instruções e padrões estabelecidos pela Resolução CEPE 7.210 de 29 de junho de 2017. Além disto, cada curso poderá criar sítio eletrônico próprio para ampla divulgação das pesquisas realizadas pelos licenciandos, como forma de valorização das suas ações. Recomenda-se que todos os professores dos cursos de licenciatura atuem como orientadores dos projetos, sendo importante a articulação com professores que atuam nas disciplinas de conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino para formação de ambos (licenciando e professor orientador). Como já destacado na seção 3.4.5, recomenda-se que o projeto de TCC esteja atrelado às diversas atividades desenvolvidas nos estágios e possa configurar-se como aprofundamento dessas. Os trabalhos de conclusão de curso também podem estar atrelados às pesquisas de iniciação científica na área de atuação do licenciando e a iniciação à docência (por exemplo, PIBID), entre outras, conforme regulamento do curso.

### *3.4.6 Fundamentos e organização geral das Práticas como Componente Curricular*

As práticas como componente curricular diferem do estágio supervisionado. O último se caracteriza pela observação e ação pedagógica em situação, isto é, no ambiente que constituirá o espaço de atuação profissional. As práticas se caracterizariam pela reflexão continuada ao longo do curso sobre o conhecimento da prática, isto é, sobre o conjunto de disposições que os estudantes das licenciaturas já trazem de sua experiência escolar. Por essa razão, elas devem ser distribuídas ao longo do curso de licenciatura, desde seu começo e não apenas no tramo final da matriz curricular em concomitância com os estágios. Nesse sentido, do ponto de vista da constituição da identidade profissional do professor, o exercício das práticas visa a desnaturalizar aquelas disposições incorporadas e, simultaneamente, constituir os fundamentos próprios do exercício da docência, ou

seja, o exercício da relação complexa entre os saberes de referência e sua tradução em saberes escolares.

Assim, na organização das práticas como componente curricular deve haver certa intencionalidade sustentada na integração entre conhecimentos conceituais do professor e conhecimentos práticos. Essa intencionalidade supõe a organização das práticas na matriz disciplinar que considere a progressão no desenvolvimento dos saberes da docência concomitantemente aos saberes disciplinares. Tais saberes da docência têm propriedades que atravessam as fronteiras disciplinares, sendo comuns a todas as licenciaturas. Outros dizem respeito ao conhecimento sobre o objeto de ensino. Nos dois corpos de conhecimento a serem construídos ao longo do curso é necessário que a prática não se resuma a apreciação de situações educativas comuns ao exercício profissional da docência ou a simples aplicação de conteúdos disciplinares a situações educativas particulares. Em poucas palavras, a prática deve ser amparada na pesquisa sistemática de ambas as situações como fundamento para práticas renovadoras que devem servir a constituição de repertórios para ação docente futura, seja no desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado, seja na atuação efetiva dos egressos das licenciaturas ao longo de sua atuação profissional.

Concretamente, portanto, desde o começo dos cursos de licenciatura deve-se estimular e promover a reflexão e produção de saberes contextualizados sobre o uso das tecnologias de informação, as formas de exposição orais e escritas dos professores, a criação de materiais didáticos, os problemas inerentes à gestão escolar e de outros espaços educativos, a realização de simulações da prática docente etc. Esses processos não devem se restringir às áreas e profissionais diretamente vinculados ao ensino, mas devem sim atravessar o conjunto dos conteúdos disciplinares envolvendo todos os profissionais que trabalham na formação de professores.

#### *3.4.7 Módulo Interdisciplinar de Formação (MIF)*

O Módulo Interdisciplinar de Formação é um componente curricular concebido pela Subcâmara de Licenciaturas, com base em resultados de pesquisa realizada por Pires (2015) sobre a formação de professores. Almeja-se com ele, contribuir para a construção institucional de uma concepção de formação de professores, bem como de um espaço curricular para a concretização de práticas interdisciplinares, coletivas e colaborativas. O MIF vai ao encontro do que preconizam os debates contemporâneos e as atuais políticas sobre formação de professores no Brasil. Visa ao fortalecimento das identidades profissionais do professor, nas suas dimensões individuais e coletivas.

O Módulo Interdisciplinar de Formação tem como objetivo desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares, envolvendo professores e alunos de todos os cursos de licenciaturas da UFOP. De caráter flexível, o MIF permite ao estudante escolher, dentro de um leque de alternativas oferecidas pelos departamentos e professores, o módulo no qual se inscreverá em determinado período letivo. Trata-se de um componente curricular obrigatório, que contempla atividades presenciais, semipresenciais e/ou a distância. Sua carga horária mínima será definida pela Subcâmara de Licenciaturas e incorporado aos projetos pedagógicos dos cursos, respeitada a sua autonomia. É desejável que ao longo da formação o estudante será inscrito em pelo menos 3 (três) MIF, conforme os períodos indicados nas respectivas matrizes curriculares. O MIF poderá ser operacionalizado, de acordo com as seguintes possibilidades: (i) laboratório interdisciplinar, onde os alunos desenvolvem trabalhos coletivos; (ii) confecção de material didático; (iii) desenvolvimento de tecnologia educacional; (iv) simulação de práticas pedagógicas; (v) desenvolvimento de atividades práticas em laboratório de ensino; (vi) atividades de extensão<sup>15</sup> em escola ou projeto educativo; (vii) produção de tecnologias e metodologias inovadoras de educação; (viii) projetos de ensino; (ix) propostas curriculares; (x) produção de textos pedagógicos; (xi) elaboração de unidades didáticas; (xii) simulação e reflexão de práticas; (xiii) análise e produção de vídeos; (xiv) construção de jogos; (xv) estudo de casos didáticos; (xvi) elaboração de portfólios; (xvii) dentre outras atividades formativas. As atividades desenvolvidas nos MIF devem privilegiar a análise e reflexão sobre problemas e desafios educacionais concretos, estimulando a construção de possíveis estratégias de soluções.

Os MIF serão ministrados por professores de diferentes Departamentos, tendo como alunos licenciandos de diversas áreas do conhecimento científico. Isso poderá contribuir para a construção de práticas interdisciplinares desde a formação inicial, favorecendo o desenvolvimento de uma cultura profissional colaborativa e promovendo a construção de um sentido de pertencimento à profissão docente, conforme recomendam as diretrizes curriculares expressas na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

As temáticas a serem desenvolvidas nos módulos serão propostas pelos professores ou grupo de professores e submetidas ao grupo de trabalho gestor do MIF para análise e aprovação. A partir da escolha das temáticas, os professores deverão buscar estratégias para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, coletivo e colaborativo. Com foco na formação pedagógica do professor, as temáticas devem contribuir para o fortalecimento da profissionalidade docente e da identidade profissional institucional do professor da UFOP.

---

<sup>15</sup> Refletir sobre os 10% de extensão previsto no PDI, refletir como as licenciaturas lidarão com esse dispositivo.

Nesse sentido, o MIF traz como uma das inovações da formação de professores da UFOP a construção de um espaço institucional que: (i) concretiza o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, coletivas e colaborativas; (ii) articula atividades de ensino, pesquisa e extensão; (iii) amplia os conhecimentos profissionais do professor para além das disciplinas curriculares; (iv) possibilita experiências coletivas de ensino e aprendizagem de se tornar professor; (v) flexibiliza e atualiza o currículo de formação de professores; (vi) constrói e congrega saberes coletivos e partilhados por professores e alunos de diversas áreas de conhecimento científico.

A gestão do MIF será realizada por um comitê gestor, eleito pela Subcâmara de Licenciaturas ao qual competirá:

1. Fazer a gestão semestral da oferta dos MIF;
2. Organizar e coordenar os grupos de docentes responsáveis pelos MIF;
3. Negociar com os Departamentos a lista de MIF a serem ofertados no semestre, contendo informações sobre o nome do professor(a), temática, ementa, horário e local de funcionamento;
4. Monitorar e avaliar a oferta dos MIF;
5. Propor atividades de formação continuada para os professores dos MIF;
6. Articular as ações desenvolvidas nos MIF com os estágios e outras atividades práticas do curso;
7. Divulgar as atividades desenvolvidas nos MIF;
8. Zelar pelo caráter prático e interdisciplinar das atividades desenvolvidas nos MIF;
9. Fomentar o desenvolvimento de ações interdisciplinares para fortalecimento dos MIF: laboratórios interdisciplinares, desenvolvimento de pesquisas coletivas, desenvolvimento de projetos de ensino, desenvolvimento de projetos de extensão, etc.

Cada Colegiado de Curso ficará responsável pela ampla divulgação da lista dos MIF, para que os alunos façam suas escolhas de acordo com o interesse e adequação dos horários pré-fixados.

#### *3.4.8 Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas - Atividades Acadêmico, Científicas e Culturais (AACC)*

A incorporação das AACC aos currículos das licenciaturas parte do pressuposto segundo o qual qualquer formação, mas particularmente a formação de professores, não se realiza exclusivamente nos espaços acadêmicas formalizadas no ensino. Além disso, a formação supõe a auto-formação, isto é, a capacidade de conscientemente produzir escolhas que correspondam aos interesses próprios de cada estudante e adequados à profissão docente. Nesse sentido, as AACC devem englobar as atividades iniciação científica, iniciação a docência (monitoria, tutoria, pró-Ativa, etc), PIBID, de extensão, dentre outras, desenvolvidas dentro e fora da universidade, bem como as atividades culturais disponíveis fora da universidade, totalizando 200 horas.

Cada Colegiado de curso deverá instituir a normatização específica para orientar o cumprimento das AACC que deverão também estar previstas no Projeto Pedagógico do mesmo. Todos os licenciandos da UFOP deverão, obrigatoriamente, realizar as atividades de AACC como forma de enriquecer sua formação, cumprindo assim as diretrizes curriculares nacionais

estabelecidas pelo MEC. Não será permitido o cômputo concomitante de AACC com outras atividades desenvolvidas para o cumprimento da carga horária das disciplinas do curso, assim como com atividades desenvolvidas dentro do Estágio Curricular.

Igualmente, não serão computadas, dentro da carga horária a ser cumprida em AACC, atividades anteriores ao ingresso do estudante no curso de Licenciatura da UFOP. Excepcionalmente, o acadêmico que ingressar na UFOP por meio de transferência de outra Instituição de Ensino Superior, é facultado o aproveitamento das horas de AACC integralizadas na IES de procedência, cabendo ao Colegiado do Curso analisar a pertinência ou não da(s) atividade(s) realizada(s) e atribuir-lhe(s) carga horária.

É importante salientar que as Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento em Áreas Específicas sejam desenvolvidas no decorrer do curso, dentro ou fora do turno regular das aulas, sem prejuízo, no entanto, de qualquer outra atividade formativa. O próprio licenciando deverá se encarregar de fazer o controle do registro das AACC, cabendo-lhe efetuar a comprovação do cumprimento das referidas atividades por meio da apresentação da documentação comprobatória ao seu colegiado. Os procedimentos a serem adotados, prazos entre outras orientações relativas ao registro das AACC serão normatizados por cada um dos cursos.

#### *3.4.9 Formação Transversal: Educação Étnico-racial, Direitos Humanos, Educação Ambiental, Inclusão e Diversidade, Libras, entre outras*

O componente curricular denominado *Formação Transversal* tem como objetivo assegurar o cumprimento nos cursos de licenciatura da UFOP do que dispõem as diretrizes curriculares nacionais, e o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOP:

- para a Educação em Direitos Humanos, aprovadas pela Resolução CNE/CP N° 1, de 30/05/2012, embasada no Parecer CNE/CP N° 8, de 06/03/2012 (BRASIL, 2012a)
- para a Educação Ambiental, aprovadas pela Resolução CNE/CP N° 2, de 15 de junho de 2012 (BRASIL, 2012b).
- para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei N° 9.394/96, com a redação dada pelas Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP N° 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP N° 3/2004. (BRASIL, 1996 ; BRASIL, 2003 ; BRASIL, 2004a ; BRASIL, 2004b ; BRASIL, 2008).
- para Libras, a Lei n°10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras; o Decreto n°5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n°10.436/2002 e o art.18 da Lei n°10.098/2000.

A *Formação Transversal* constitui-se num espaço institucional destinado a abordagem de temáticas relacionadas à: (i) educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena; (ii) direitos humanos; (iii) educação ambiental;



(iv) inclusão e diversidade; (v) Língua Brasileira de Sinais (Libras); (vi) educação especial na perspectiva inclusiva; (vii) dentre outros requisitos legais.

Essas temáticas encontram respaldo: (i) na relevância desse tipo de trabalho para a formação acadêmica, profissional e social dos estudantes; (ii) na necessidade de se desenvolver uma política de respeito ao ser humano e à diversidade sociocultural no interior na Universidade, e (iii) na necessidade de se cumprir as diretrizes, o que é periodicamente aferido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, aplicado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por ocasião das visitas de comissões de especialistas às Instituições de Ensino Superior (IES) para fins de autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

Todo estudante de licenciatura da UFOP deverá integralizar uma carga horária mínima de conteúdos dessas temáticas, de acordo com regulamento aprovado pela Subcâmara de Licenciaturas. Cada curso indicará, na sua matriz curricular, o momento ou período recomendado para integralização por parte do estudante. Além deste componente curricular essas temáticas poderão ser abordadas em outros, recomenda-se, inclusive que sejam abordadas na forma de disciplinas obrigatórias ou eletivas.

As atividades de Formação Transversal serão coordenadas por um Comitê Gestor, formado por membros da Subcâmara de Licenciaturas, representantes: (i) do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI); (ii) Núcleo de Direitos Humanos; (iii) Núcleo de Educação Inclusiva, bem como especialistas das temáticas, aprovados pela Subcâmara.

#### 3.4.10 Diretrizes Gerais: quadro síntese

Considerando os conhecimentos necessários para a formação de professores apresentados anteriormente, e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para formação continuada (Resolução CNE/CP Nº2 de 01 de julho de 2015), propõe-se um quadro síntese para organização dos currículos das licenciaturas da UFOP. O § 1º do Art.13 dispõe que "os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo":

**QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR GERAL**

<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga-horária</b>
Prática como componente curricular (distribuídas ao longo do processo formativo)	400h

Estágio Supervisionado	400h
Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas por meio de iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão, da pesquisa e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (AACC - Atividades Acadêmicas Científica e Cultural)	200h
Atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 da Resolução.	2.200h
<b>Carga horária</b>	<b>3.200h</b>

Fonte: Elaborado pela Comissão Especial

Em linhas gerais, em termos de distribuição da carga-horária, as atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 da Resolução os projetos pedagógicos dos cursos deverão considerar as seguintes indicações:

- **Conhecimento sobre o objeto de ensino:** entre 1.480 e 1.680 horas.
- **Conhecimento Pedagógico Geral:** 240 horas, nos cursos presenciais de disciplinas<sup>16</sup> oferecidas pelo Departamento de Educação (DEEDU).
- **Estágio Curricular:** no mínimo 400 horas.
- **Conhecimento Pedagógico sobre o objeto de ensino**
- **Atividades teórico-práticas de aprofundamento (AACC):** no mínimo 200 horas.
- **Projeto de intervenção ou pesquisa (TCC):** no mínimo 100 horas
- **Módulo Interdisciplinar de Formação (MIF):** carga-horária a ser definida na Subcâmara de licenciaturas.
- **Formação Transversal (FT):** carga-horária a ser definida na Subcâmara de licenciaturas.

#### 4 FORTALECIMENTO E INTEGRAÇÃO DAS LICENCIATURAS

A formação de professor é um processo contínuo que demanda ações articuladas e integradas de fortalecimento e melhoria da oferta dos cursos de licenciatura da UFOP. No centro dessa discussão, a necessidade de realizar mudanças estruturais que permitam a concretização de propostas inovadoras na formação de professores é apontada pelas pesquisas de Pires (2003, 2013a, 2013b, 2015). Com base nessas pesquisas, propõe-se para essa Política a criação do Núcleo de Formação de Professores (NUFOP) na UFOP, como possibilidade de fortalecer e integrar cursos, sujeitos (formadores, co-formadores, e em formação) e instituições (universidade e espaços profissionais). Com o objetivo de se constituir um espaço institucional que congrega a formação inicial e continuada de professores, o NUFOP articulará ações de ensino, pesquisa e extensão e dialogará com as instituições parceiras de formação profissional do professor da UFOP. Este

<sup>16</sup> Estudos Históricos sobre a Educação – 60h, Estudos Sociológicos sobre a Educação – 60h, Política e Gestão Educacional – 60h, Psicologia da Educação – 60h

Núcleo disporá de estrutura física e pessoal para a sua coordenação e desenvolvimento das atividades.

O NUFOP tem por objetivo congregar diversas ações formativas, sujeitos, instituições e saberes, bem como criar a oportunidade de convivência e mediação com a realidade, ampliando o sentido social e acadêmico da ação pedagógica.

## 5 A RELAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Os cursos de licenciatura da UFOP devem primar pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio estruturante do Ensino Superior. Entende-se ensino como as atividades realizadas por professores e estudantes sobre conteúdos que estabelecem as bases para a formação profissional pretendida em determinado curso de graduação. Por pesquisa, enquanto um dos pilares da atividade universitária, compreendemos as atividades que buscam produzir conhecimentos para uma disciplina acadêmica, contribuindo com o avanço da ciência e o desenvolvimento social. Um processo sistemático que além da construção de novos conhecimentos, visa, ainda, ampliar, refutar, colaborar ou atualizar conhecimentos pré-existentes.

E, por extensão, definimos as atividades que possibilitam uma troca de saberes e fazeres entre professores e estudantes de uma universidade com a comunidade. O conceito assumido em 1987 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, entende-a como "processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade".

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (doravante Resolução nº 2) afirma que

Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. (BRASIL, 2015, p. 4)

Além disso, vê a educação

[...] como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão (BRASIL, 2015, p. 6)

A Resolução nº 2 também apresenta, como referência para a formação inicial de professores, “[...] a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio

dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 1). Considera, também, “[...] a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” (BRASIL, 2015, p. 2).

Partindo-se, portanto, do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, inicia-se a exposição de como, neste PPL, se propõem diretrizes para que os diversos cursos de licenciatura possam potencializar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na UFOP. Para maior clareza no uso dos termos, recorre-se à Resolução nº 2:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da Educação Básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 9)

Ou seja, quando se fala em formação inicial, o foco recai sobre o estudante de licenciatura que, a princípio, vai exercer sua profissão em escolas de Educação Básica ou em ambientes não escolares em que o processo ensino-aprendizagem seja a tarefa central desse futuro professor.

No que tange ao ensino, os professores – seja ao longo da sua formação inicial, seja durante o exercício da sua profissão e nas ocasiões de formação continuada, deve estar sempre, nos dizeres da Resolução nº 2,

[...] atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição [...] (BRASIL, 2015, p. 2)

Ora, o professor universitário que leciona em cursos de licenciatura, formador dos futuros professores da Educação Básica, e participante de ações de formação continuidade para o professor que trabalha nas escolas de Educação Básica, deve igualmente prestar atenção a essas mesmas características apontadas na citação acima, em relação aos estudantes de licenciatura que tem diante de si.

Sabe-se que o ensino, na Educação Básica – salvo raras e honrosas exceções, realizado quase na sua totalidade dentro de sala de aula, tomando como técnica de ensino principal a aula expositiva e como recursos didático a lousa e ou giz (ou o quadro branco e o respectivo pincel atômico) e o livro didático – resente-se de uma dinâmica mais apropriada aos dias de hoje, quando a informação já está ao alcance da grande maioria dos estudantes, via internet. Ressalte-se, ainda,

que esse tipo de ensino ainda é – e muito – utilizado com frequência no Ensino Superior, nos cursos de Graduação e Pós-Graduação, inclusive, na UFOP.

É um ensino, muitas vezes, descontextualizado da realidade dos estudantes que compõem a turma. Os interesses desses co-autores dos processos de ensino e de aprendizagem são sumariamente desconsiderados na elaboração das aulas. Como é que se pode pretender elaborar um Projeto Pedagógico de Curso para formar professores, se os professores que lecionam nos cursos de Licenciatura (professores-formadores) não praticam efetivamente o que supostamente pretendem que os seus graduandos aprendam?

Veja-se o que a Resolução nº 2 define como “atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério”:

- I. preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II. participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III. orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV. avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V. reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI. participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII. atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII. outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional. (BRASIL, 2015, p. 15)

Não se deve pensar que essas atividades são exclusivamente para professores da Educação Básica. Elas também se referem ao professor-formador, no seu cotidiano docente. Para que o ensino não continue sendo uma sequência de aulas expositivas descontextualizadas do universo do licenciando e do seu futuro profissional, muitas mudanças podem ser buscadas, do ponto de vista teórico e metodológico. São questões que concernem a formação continuidade do professor-formador.

Para além dessa perspectiva de melhoria do ensino em si, um dos caminhos para se dinamizar a formação que se dá em sala de aula e contextualizá-la do ponto de vista da realidade dos professores e estudantes envolvidos é, precisamente, a sua ligação direta com a pesquisa e a extensão. Se o licenciando fizer um curso onde esse “tripé” realmente fundamenta o cotidiano universitário, pode ser que encontre um ambiente mais propício à construção de sua identidade docente.

Partindo do pressuposto de que o ensino trata dos principais saberes necessários à formação inicial do futuro professor, a pesquisa pode ser pensada como a verticalização do estudo de determinados aspectos desses saberes, aportando ao licenciando as ferramentas conceituais e procedimentais necessárias para sistematizar o conhecimento produzido nesse processo de aprofundamento mais intenso em certos pontos do conhecimento que se busca verticalizar.

Participar de Projetos de Pesquisa, seja como bolsista ou voluntário de Iniciação Científica, torna-se, então, um caminho a ser seguido por aqueles estudantes que se identificam com a possibilidade de ir além do que é trabalhado ao longo das aulas da graduação.

No entanto, quando se pensa na formação inicial de professores, é importante ter em mente que, nos termos da Resolução nº 2, “utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos” (BRASIL, 2015, p. 8) não pode ser um exercício meramente voltado para o orientador e o orientando da pesquisa. É preciso que a construção do conhecimento seja voltada para a transformação do olhar de quem pesquisa em relação à função social do conhecimento acadêmico. Um professor em formação inicial não deve se esquecer que tem um papel fundamental na construção da cidadania de todos aqueles que serão seus estudantes. Dessa forma, “[...] a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica” (BRASIL, 2015, p. 7) devem ser movimentos interligados.

Nesse sentido, vale lembrar, com a Resolução nº 2, que um horizonte pertinente para a pesquisa integrada à formação inicial de professores pode ser

[...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros (BRASIL, 2015, p. 8)

Em outra parte, tem-se, como um dos conteúdos a serem abordados no que se chama, na Resolução nº 2, de Núcleo de Estudos de Formação Geral (Núcleo I), a “pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo” (BRASIL, 2015, p. 10)

Não que se deva restringir os interesses de pesquisa, mas, sim, que é necessário que haja um compromisso entre que o que se investiga academicamente em cursos de formação inicial de professores – e também em cursos de Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu*, na área da Educação – com a melhoria da educação brasileira, que se dá, em sua maior parte, nas escolas de Educação Básica e em contextos não escolares, em que os processos de ensino e de aprendizagem são percebidos como trabalho principal do profissional em foco neste PPL.

O que aqui se propõe é que as investigações acadêmicas produzidas no âmbito das licenciaturas contribuam concretamente na “[...] produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional” (BRASIL, 2015, p. 9).

Se a pesquisa, como dito anteriormente, pode ser pensada com a verticalização do estudo de determinados aspectos dos saberes necessários à formação inicial do professor, a extensão, por sua vez, pode ser compreendida como o diálogo da comunidade universitária com a comunidade que está no seu entorno.

Ao invés de os acadêmicos se “encastelarem” nos processos de ensino engessados e nas intermináveis pesquisas socialmente inócuas, quando se trata de extensão, professores, estudantes e técnico-administrativos se lançam em direção às pessoas, grupos, instituições, movimentos que se localizam no extramuros para conhecê-los e dar-se a conhecer, na tentativa de construir relações de confiança recíproca e de convivência afetuosa, que permitam descobrir como universidade e comunidade podem trocar interesses, saberes, fazeres, pensares e ações que favoreçam a solução dos inúmeros problemas sociais que se colocam e estimulem a celebração conjunta de sociabilidades potentes em sua capacidade transformadora.

Em outras palavras, o ensino seguiria sendo a espinha dorsal dos processos de formação inicial de professores, mas, “[...] valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa” (BRASIL, 2015, p. 6)

No chamado Núcleo de Estudos Integradores (Núcleo III), compreende-se que a formação inicial pode se dar por meio de

[...] seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição [...] (BRASIL, 2015, p. 10-11)

Esse inciso corrobora com a importância da formação pensada nos três pilares universitários (ensino, pesquisa e extensão), pois, considera como parte do curso a participação do licenciando em projetos que extrapolam a aula como único espaço-tempo de formação.

Na definição da distribuição das 3.200 horas mínimas para as licenciaturas, a Resolução define

[...] 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11)

Outro inciso que vai ao encontro da valorização de integrar ensino, pesquisa e extensão na formação inicial do professor.

Devem, portanto, trabalhar com a noção de flexibilização curricular vai além de resolver um problema prático, tal como o que se acabou de apontar. Caminha na direção de um curso menos “obrigatório” e mais “eletivo”, no qual os interesses de docentes e discentes possam, com muito maior frequência, apontar os caminhos de formação possíveis de motivar a aventura de construir o conhecimento, em lugar de desventura de obter o diploma.

Neste sentido, sugere-se que cada licenciatura, dentro das suas respectivas especificidades, repense até que ponto está enrijecida numa obrigatoriedade que perpassa a matriz curricular do começo ao fim, e até que ponto pode se abrir para que o desejo de professores e estudantes também faça parte das definições curriculares.

Isso está sendo colocado aqui porque pesquisa e extensão são, ambas, inspiradas muito mais na identificação do professor com um assunto ou uma ação do seu interesse, agregando à volta de si estudantes que compartilham essa identificação. Talvez, se possa pensar, no âmbito do PPL, que essa característica dos projetos de Ensino (monitoria, Pró-Ativa, PET, PIBID, entre outros), Pesquisa (Iniciação Científica, Projeto de Pesquisa Docente, Especializações, Mestrados, Doutorados etc.) e Extensão (Projetos, cursos etc.), de serem por excelência eletivos – de eleição, de escolha, de opção – possa ser, aos poucos, transferida, dentro do possível, para as aulas que são, como já dito anteriormente, a “espinha dorsal” das nossas licenciaturas.

## **6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

A integração das atividades de formação inicial com as de formação continuada, esta última compreendida como direito de todos os professores e profissionais da Educação, ganha especial relevo com a Resolução nº 2, que compreende as

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na Educação Básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13)

A mesma Resolução diz que:



A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2015, p. 13)

O que parece mais factível, num primeiro momento, é a busca de maior diálogo entre universidade e escola de Educação Básica, intensificando a interlocução que já tem sido efetuada nos últimos anos. As propostas apresentadas neste PPL, configuram concretamente possibilidades de integrar formação inicial, no seu triple ensino, pesquisa e extensão com a formação contínua dos professores da Educação Básica, além de possibilitar a formação continuada dos professores-formadores, ou seja, dos docentes dos cursos de Licenciatura da UFOP.

### ***6.1 Sala Aberta: formação continuada dos docentes do Ensino Superior***

Acreditar que a qualidade da formação é elemento fundamental de mudança da prática pedagógica e da qualidade do ensino leva-nos a defender que um bom projeto de formação de docentes passa necessariamente pelo processo contínuo de qualificação do corpo docente encarregado dessa formação. O Programa Sala Aberta: Docência no Ensino Superior considera que a formação continuada dos professores é ponto fundamental e imprescindível para a melhoria da profissionalização do corpo docente de uma Instituição de Ensino Superior, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino ministrado. Este espaço formativo é mais que um momento de aquisição de técnicas e de conhecimentos, mas é considerado pela instituição como um momento-chave para a partilha de experiências, de socialização e de configuração profissional, de acordo com Nóvoa (1995).

Reestruturado em agosto de 2013 e instituído pela Resolução CUNI nº 1.745, no âmbito da Universidade Federal de Ouro Preto, na 281ª reunião ordinária, realizada em 26 de maio de 2015, o Programa tem com o propósito promover o diálogo e a reflexão permanentes sobre os desafios da docência universitária, tendo como protagonistas os professores. Sabemos que no cotidiano da universidade, em corredores, salas de professores, na hora do café, em assembleias departamentais e em reuniões de colegiado de curso, os professores estão sempre dialogando acerca do perfil dos alunos, das turmas heterogêneas, compartilhando experiências de práticas pedagógicas exitosas. Entretanto, essa troca informal do saber docente pode e deve ser potencializada institucionalmente. Não se trata, com isto, de normatizar ou de formar um “professor reflexivo”, nem de oferecer manuais de práticas e técnicas eficazes para esta finalidade. Trata-se de considerar a reflexão como

uma prática cotidiana, que deve ser canalizada para a produção de conhecimentos sobre o ensino, garantindo que as práticas educativas sejam constantemente examinadas e reformuladas.

Com esta Resolução, e considerando ainda o Art. 13 da Resolução CUNI nº 1.480, que estabelece a obrigatoriedade da participação dos docentes em estágio probatório, em ações de integração, acompanhamento pedagógico e capacitação, este programa, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação, por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico, é estruturado em espaços de interação presencial e virtual, e suas atividades contemplam, prioritariamente, os eixos temáticos de Metodologias de Ensino, Avaliação da Aprendizagem, Relação Professor-Aluno, Currículo, Diversidade e Estrutura e Normas Universitárias.

De acordo com o Art. 2º dessa mesma normativa legal, o Programa destina-se a todos os docentes da Universidade, observando os seguintes critérios: a participação dos docentes estáveis é voluntária; os professores em estágio probatório deverão participar de, pelo menos, trinta horas de atividades oferecidas pelo Programa, sendo que desse total, até dez horas de atividades poderão ser realizadas a distância, por meio de ambiente virtual de aprendizagem. A participação nas ações do Programa Sala Aberta é certificada e avaliada após cada realização. Assim, a instituição espera alcançar os seguintes objetivos:

- Institucionalizar um espaço para a reflexão da prática pedagógica, em que os docentes sejam os protagonistas;
- Propiciar um olhar amplo sobre o próprio saber docente e sobre as práticas docentes na UFOP;
- Ampliar a compreensão sobre o planejamento didático como parte do processo de planejamento de ensino, considerando as exigências legais, a estruturação curricular do ensino de graduação na UFOP e as orientações técnicas para elaboração do plano de ensino;
- Favorecer as discussões sobre os papéis do professor e do estudante universitário nos processos de ensino/aprendizagem;
- Oportunizar a formação continuada dos docentes ingressantes na UFOP, por meio da reflexão e da teorização da prática diária no ensino superior;
- Incentivar a organização de grupos de estudos entre os professores.

A concepção metodológica do Programa Sala Aberta considera que o ponto de partida e de chegada de qualquer ação de capacitação pedagógica deve ter como centro o próprio docente envolvido. Assim, busca-se incentivar a reflexão pedagógica entre os docentes da UFOP, visando ao aprimoramento do trabalho desenvolvido em sala de aula e à melhoria da aprendizagem, pois consideramos que a docência pressupõe saberes específicos do campo pedagógico; é um processo em permanente aperfeiçoamento; que a reflexão sobre a prática pedagógica constitui um mecanismo efetivo para o seu permanente aperfeiçoamento e que as trocas de experiências com os pares são oportunidades importantes para a reflexão constante sobre a prática educativa.

Para a implementação dessa proposta, o Programa está organizado em quatro espaços de interação, a saber, **Sala Aberta Convida**: realização de palestras sobre temáticas relacionadas à prática docente. Espaço aberto a todos os professores interessados. O **Sala Aberta Oficina Pedagógica**: realização de oficinas voltadas para trocas de experiências e apresentações de relatos de práticas docentes. O **Sala Aberta Debate**: promoção de debates sobre temáticas relacionadas à formação pedagógica do professor universitário. O **Sala Aberta Virtual**: espaço de interação virtual, por meio de acesso à plataforma *moodle*, envolvendo os docentes em atividades diversas, tais como: fóruns de discussão, trocas de experiências, estudos de caso e leituras dirigidas de bibliografia relativa à docência universitária.

Reconhecemos que o professor universitário é um especialista em sua área de atuação e que já possui capacidade e hábito de investigação que lhe permita ampliar as fronteiras da sua área do saber. A docência, para este perfil profissional, não se limita às ações desenvolvidas em sala de aula, mas inclui outros contextos de aprendizagem e ensino que a todo o tempo o levam a refletir e a decidir sobre o como, quando, por quem e com que objetivo vai ensinar. Para Garcia (1999), a docência constitui-se num conjunto de atividades que o professor tem que realizar para assegurar a aprendizagem do aluno e, dentro deste conjunto, encontram-se diferentes ações que demandam diferentes competências. Dentre elas a ação de investigar, que possibilita ao aluno, enquanto futuro profissional, a identificação com a profissão, o despertar de uma visão crítica e atualizada da sua escolha profissional. Ou seja, consideramos que há uma íntima relação entre a atividade de investigação e a de docência, entre a produção do conhecimento e a sua comunicação, o que nos faz considerar que quanto mais consistente for a postura investigativa do professor mais um ensino construtivo e contextualizado terá lugar na sala de aula.

O que queremos com estas reflexões finais acerca do Programa Sala Aberta é reforçar a ideia de que ele é um espaço colaborativo, pensado coletivamente para que o docente universitário se encontre nele, se encontre com seus pares e com a sua formação contínua.

## ***6.2. UFOP com a Escola: formação continuada dos docentes da Educação Básica***

A UFOP considera a Extensão Universitária, sempre associada ao Ensino e à Pesquisa, como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que busca promover a interação entre Universidade e outros setores da sociedade, sempre na perspectiva da transformação do sujeito e do seu entorno. A Extensão Universitária, também é considerada uma prática

acadêmica que visa à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social<sup>17</sup>.

Dentre os vários programas e projetos oferecidos à comunidade destacamos o Programa *UFOP com a Escola* que tem como proposta desenvolver um conjunto de ações extensionistas nas áreas de formação docente e das práticas pedagógicas na Educação Básica. Sua intenção é promover uma aproximação dialógica entre os conhecimentos produzidos na universidade e os contextos reais da educação pública, nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como às diversas modalidades como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo e a Educação Especial, da Região dos Inconfidentes. As ações se desenvolvem num diálogo com os municípios desta Região<sup>18</sup> e com a Superintendência Regional de Ensino – Ouro Preto.

Essas ações partem da compreensão de que na educação escolar muitos projetos/ações propostos pelas universidades e órgãos externos às escolas, muitas vezes não atendem a real necessidade local, além de desconsiderar a cultura escolar e local. Nesta perspectiva, surge o programa *UFOP com a escola*, que tendo por base possibilitar ao profissional da Educação Básica analisar/refletir criticamente sobre sua prática e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, no diálogo com os professores da Universidade, aproximando suas produções acadêmicas e produzindo materiais pedagógicos que sirvam de subsídios para a prática desses mesmos professores e dos alunos da Educação Básica. O Programa, igualmente, procura auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas, sem substituir os deveres e atribuições das prefeituras e do Estado. Seu propósito é gerar mudanças e melhorias educacionais por meio de cursos, oficinas, ou outras modalidades de formação, considerando a realidade das culturas escolares desses municípios, fazendo com que as ações atendam às necessidades pedagógicas, num trabalho coletivo e dialógico.

Implementado em 2004, este Programa tem a sua história descrita em 3 atos: 1º) As ações iniciadas em 2004 e que ofereceram subsídios para as ações que foram implementadas em 2005; 2º) A aproximação da UFOP com a SRE de Ouro Preto e com as Secretarias de Educação dos municípios, com os diretores e supervisores das escolas participantes, sendo no primeiro momento realizado um diagnóstico a fim de levantar os problemas/necessidades da escola; 3º) A aproximação efetiva da universidade com as escolas de Educação Básica, estabelecendo as propostas de ações a serem desenvolvidas.

---

<sup>17</sup> Conceito estabelecido pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras a partir de debates nos 27º e 28º Encontros Nacionais, realizados em 2009 e 2010.

<sup>18</sup> A Região dos Inconfidentes compreende os municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

O programa tem ampliado na UFOP as discussões acerca da formação continuada de professores, através do envolvimento de um trabalho articulado com os docentes da Universidade e os professores, diretores e Pedagogos da Educação Básica e alunos de cursos de graduação e pós-graduação. É importante destacar que os alunos da graduação e da pós-graduação envolvidos nos projetos tem a oportunidade de conhecer os desafios da escola e da docência, participando ativamente das atividades de diagnóstico, planejamento e execução de cada ação extencionista.

A dinâmica do Programa se concretiza com a realização de uma reunião mensal, em que participam os representantes das Secretarias Municipais de Educação das cidades de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto; o representante da Superintendência Regional de Ensino-Ouro Preto e os docentes que coordenam o Programa. Este conjunto recebe a denominação de *Mesa UFOP com a Escola*. Nestas reuniões as demandas das escolas são discutidas, bem como as possibilidades de atendimento por parte da UFOP. Ao se definir por uma ação, as condições de oferta da mesma são acordadas e as responsabilidades definidas. Um ponto que merece destaque é o fato de que este Programa é autossustentável, ou seja, a verba que o sustenta é obtida por meio de projetos criados pelos docentes da UFOP, mediante editais.

Os cursos, oficinas, palestras ou outras ações definidas a partir das demandas colocadas pelos representantes membros da *Mesa UFOP com a Escola* são ofertados aos professores, durante o seu horário na escola, em todas as escolas da Região. No final é feita uma pesquisa de satisfação com os professores participantes e com a Superintendência Regional de Ensino ou com as Secretarias Municipais de Educação envolvidas.

Um programa como este contribui para incentivar mudanças nas práticas dos professores da Educação Básica, tendo a oportunidade de analisar criticamente e refletir sobre o ensino e a aprendizagem que ocorrem neste espaço educativo.

### ***6.3 Os programas de pós-graduação stricto sensu: mestrados e doutorados com foco na formação de professores***

São propostas presentes e, esperamos que outras venham em um futuro próximo, que a UFOP mantenha e amplie em seu conjunto de ofertas a possibilidade que seus alunos continuem os estudos por meio da participação nos Mestrados Acadêmicos em:

- Educação;
- Teatro;
- Biologia geral;
- Filosofia;
- História;
- Letras;

- Química.

Nos Mestrados profissionais em:

- Educação Matemática;
- Ensino de Ciências.

Nos Doutorados Acadêmicos em:

- Biologia Geral;
- História;
- Química.

#### **6.4 Cursos de pós-graduação lato sensu: especializações, aperfeiçoamentos e capacitações**

Além dos cursos de *stricto sensu*, a UFOP possui as formações em nível de *latu sensu*, que variam e podem ser ampliadas, de acordo com a demanda da Região, as disponibilidades dos docentes e as condições financeiras e estruturais para a sua efetivação. Atualmente, a UFOP oferta os seguintes cursos:

- Especialização em Alimentação e Nutrição do Escolar;
- Especialização em Coordenação Pedagógica;
- Especialização em Docência na Educação Infantil;
- Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educacionais Sustentáveis;
- Especialização em Educação na Cultura Digital;
- Especialização em Gestão Escolar;
- Especialização em Mídias na Educação;
- Especialização em Práticas Pedagógicas;
- Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial;
- Aperfeiçoamento em Culturas e História dos Povos Indígenas;
- Entre outros.

## **7 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFOP**

Por mais que tenham sido construídas por meio de um amplo e democrático debate, e estejam claras e conhecidas as intenções formativas explícitas no projeto pedagógico de determinados cursos e instituições, por si só, isto não é garantia suficiente de que estas serão orientadoras e concretizadas na prática educativa. Alguns autores, tais como Veiga (2002) e Felício (2010) alertam que a força das tensões cotidianas e hábitos arraigados podem enfraquecer aquele

rico momento em que os docentes de uma instituição se empenham na construção de um projeto formativo, que corrobore com todas as expectativas idealizadas.

Entre a idealização e construção, à implementação e realização das práticas educativas, há uma enorme distância. Assim, é possível afirmar que, tão importante quanto o processo de construção de uma Política Institucional é a capacidade de colocá-lo em prática, na condição de um dispositivo dialógico. Nesse sentido, se faz necessário definir, no bojo mesmo dessa construção, formas por meio das quais, a política poderá ir se constituindo efetivamente. Neste sentido a Subcâmara das Licenciaturas e os Colegiados dos Cursos serão os responsáveis pelo planejamento implementação, acompanhamento e avaliação dos processos implicados.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva dos professores, Estratégias de Supervisão*. Porto Editora, 1996.
- ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 175-196.
- ALVAREZ LEITE, L. H. *Pedagogia de Projetos, intervenção no presente*. Belo Horizonte: *Presença Pedagógica*, no 08, Belo Horizonte: Editora Dimensão, março/abril, 1996.
- ALVAREZ LEITE, L. H.; PENIDO, M. E. & MALDONADO, M. D. *Projetos de Trabalho. Cadernos TV Escola - PCN na escola*, n.3, Brasília: MEC, 1998. pp. 59-96a.
- ALVAREZ LEITE, L.H. (Org.) *Projetos de Trabalho: repensando as relações entre escola e cultura*. Belo Horizonte: Balão Vermelho, 1998b.
- AMBRÓSIO, Márcia. *Avaliação, os registros e o portfólio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- AMBRÓSIO, Márcia. *O uso do portfólio no Ensino Superior*. 2ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013
- AMBRÓSIO, Márcia. Webfólio/Portfólio de aprendizagens no ensino superior. In: MILL, Daniel (Org.) *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias*. Campinas: Papirus, 2016 (No prelo).
- BOURDONCLE, R. Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines]. *Revue française de pédagogie*, n. 94, p. 73-91, 1991.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira".
- CUNHA, Maria Isabel. *A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores*. In: XII ENDIPE. 2004, Curitiba.

\_\_\_\_\_. Palestra: Desafios dos cursos de Licenciatura: o que temos e o que queremos. In: *Encontro da Rede de Trocas das Licenciaturas da UFOP: Discutindo Diretrizes na Tessitura de Novas Possibilidades*. Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em: CEAD, 2016

CUNHA, Maria Isabel ; RESCHKE. A docência de Didática nos Cursos de Licenciatura: Quando forma é conteúdo na formação inicial de professores. *Políticas e práticas na Educação Básica e Superior: desafios contemporâneos*. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, v. 01, p. 295-310.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro. Palestra: Olhares e experiências sobre a formação docente. In: *Encontro da Rede de Trocas das Licenciaturas da UFOP: Discutindo Diretrizes na Tessitura de Novas Possibilidade*. Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em: CEAD, 2016

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001- 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santo. O papel do professor/pesquisador na construção do projeto político pedagógico no Ensino Superior. IN: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 2010, vol. 16, No 2: 145-153. <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> acesso em 25 de julho de 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Lições de Paulo Freire*. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.asp?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=29782&tipo=ob&cp=000000&cb=>](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=29782&tipo=ob&cp=000000&cb=>) Acesso em: 09.04.2014

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: para uma mudançeducativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite. A professora investigadora e o processo de produção de novos instrumentos sobre a prática pedagógica. In: *ANAIS do IX ENDIPE*, São Paulo, Águas de Lindóia, 1998, p. 285-302.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seu currículo; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenções? *Cadernos do Observatório*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 17-31, dez. 2001.



MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em: 20/07/2016.

NICÁCIO, Wagner P. J. de S. & REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende. Construção de um portfólio digital de aprendizagem nas aulas de física mecânica com a utilização do *smartphone* nas turmas de engenharia. *XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância/II Congresso Internacional de Educação Superior a Distância*, São João Del Rei, 2016 (No prelo)

NÓVOA, António. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda. 1995.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p.11-30

PERRENOUD, Phillip. *Pedagogia diferenciada. das intenções à ação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

PIMENTA, Selma Garrido. *Prefácio*. In GOMES, M. O. *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Loyola, 2011.

PIRES, Nair. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção do Pibid Música*. (Tese de Doutorado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação: UFMG, 2015.

PIRES, Nair.; DALBEN, Ângela. I. L. F. Música nas escolas de Educação Básica: a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil (1972-2011). *Opus*, v. 19, n. 2, p. 171-208, Dez. 2013a.

PIRES, Nair. *A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor*. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

\_\_\_\_\_. Música nas escolas de Educação Básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). *Revista da ABEM*, v. 21, n. 30, p. 103-118, Jan.-Jun. 2013b.

RESCHKE, Maria Janine & CUNHA, Maria Isabel da. A Docência de Didática nos Cursos de Licenciatura: Quando Forma é Conteúdo na Formação Inicial. In: GOMES, Suzana dos Santos & QUARESMA, Adilene Gonçalves (Org.). *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade*. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2015, v. 1, p. 307-320.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. A Profissão Docente, A Avaliação e a Mediação Pedagógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem. In: GOMES, Suzana dos Santos & QUARESMA, Adilene Gonçalves (Org.). *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade*. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2015, v. 1, p. 307-320.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 94-103, 2007.

ROUSSEAU, Jean Jaques. Emílio ou da educação. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995. p.61-92.

SANTOMÉ, Júlio Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade. O currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987.

VALENTE, Ivan and ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp.96-107. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do processo didático na ação docente. In: XII Endipe, Curitiba, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) *Projeto Político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2002.

VILLAS BOAS, B.M.F. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas/SP: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, Antoni. *A pratica educativa. Como ensinar*. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224p.

\_\_\_\_\_. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Tradução. Ernani F. Rosa- Porto Alegre: ArtMed, 2002.

\_\_\_\_\_. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2004b.

\_\_\_\_\_. *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004a.