

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Conselho Universitário

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 3P, 3º andar - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: +55 (34) 3239-4801/4802 - www.ufu.br/conselhos-superiores - seger@reito.ufu.br

Boletim de Serviço Eletrônico em
07/05/2018**RESOLUÇÃO SEI Nº 32/2017, DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

Dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, no uso das competências que lhe são conferidas pelo art. 12 do Estatuto, na 10ª reunião realizada aos 27 dias do mês de outubro do ano de 2017, tendo em vista a aprovação do Parecer nº 23117.013911/2017-41 de um de seus membros, e

CONSIDERANDO o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e a Resolução CN/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 estipulando que os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar à Resolução CNE/CP nº 2/2015 no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação;

CONSIDERANDO que o “Projeto Institucional de Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica” constitui-se como referência para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia;

CONSIDERANDO o que consta da proposta intitulada Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação, apresentada pelo Fórum de Licenciaturas, que é constituído por representantes dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a orientação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD);

CONSIDERANDO o que consta do Parecer da Relatora, anexado ao Processo nº 23117.013911/2017-41; e ainda,

CONSIDERANDO que o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação foi aprovado pelo Conselho de Graduação em reunião realizada no dia 22 de setembro de 2017,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação que se publica nesta Resolução e respectivo anexo.

Art. 2º Definir princípios norteadores da formação inicial dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica pelas graduações de licenciatura, a saber:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como

compromisso público, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU);

IV - 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;

V - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VI - um projeto formativo constituído sob 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;

VII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VIII - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

IX - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da UFU, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; e

X - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

Art. 3º A sólida formação técnica científica cultural e humanista do profissional do magistério para a educação básica visa o perfil de um egresso capaz de:

I - desenvolver uma ética profissional que esteja compromissada com a construção de uma sociedade justa, igualitária, solidária, pautada numa concepção crítica e emancipatória de educação;

II - dominar os conteúdos específicos a serem ensinados, com efetivo conhecimento de sua linguagem e seus processos de produção;

III - planejar, coordenar e avaliar o processo ensino-aprendizagem considerando o conteúdo a ser ensinado, as particularidades da relação pedagógica e os sujeitos nela envolvidos;

IV - dominar e articular os conteúdos específicos e os pedagógicos das diversas áreas de conhecimento de maneira a desenvolver o processo ensino-aprendizagem, de forma coletiva e interdisciplinar;

V - estudar e compreender criticamente o papel social da escola e transformar o contexto sociopolítico e as relações nas quais está inserida a sua prática pedagógica, tendo por subsídio o conhecimento da legislação educacional;

VI - articular o ensino, a pesquisa e a extensão buscando a produção de conhecimento teórico/prático, visando compreender de forma ampla o processo educativo;

VII - promover relações solidárias e coletivas entre a instituição de ensino e a comunidade;

VIII - identificar e questionar os problemas socioculturais, socioambientais e educacionais e propor soluções, de modo a contribuir criticamente para superá-los, bem como todas as formas de exclusão (sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais, dentre outras);

IX - demonstrar consciência da diversidade (sexual, cultural, ambiental-ecológica, de gêneros, de geração, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, dentre outras) com ênfase na dimensão humana e na dimensão ética para o cultivo da democracia;

X - dialogar com pensamentos divergentes, propiciando o desenvolvimento da autonomia intelectual, capacitando-o a buscar e produzir conhecimento e a prática necessária para o exercício de sua profissão; e ainda,

XI - buscar seu constante desenvolvimento profissional exercendo uma prática de formação continuada.

Art. 4º A formação do profissional do magistério para a educação básica deve pautar-se por:

I - promoção, por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e como resultante das investigações, do conhecimento da complexidade que envolve a instituição educativa (gestão educativa e gestão das instituições);

II - compreensão que a iniciação à docência deve articular os diversos documentos orientadores da formação, Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE), de modo a propiciar o estudo dos diversos contextos educacionais, valorizando o trabalho coletivo, interdisciplinar e o processo de ensino-aprendizagem;

III - desenvolvimento de ações de planejamento e gestão nas diversas possibilidades oferecidas pelo ambiente escolar: participação ativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, nas reuniões pedagógicas e nos diversos órgãos colegiados;

IV - análise e compreensão dos processos de ensino e aprendizagem apresentando propostas e dinâmicas fundamentadas nos conhecimentos específicos e pedagógicos;

V - elaboração e implementação de propostas que colaborem para o desenvolvimento das aprendizagens no que concerne à educação para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); e

VI - sistematização e registro, de diferentes formas, acompanhamento das atividades desenvolvidas, com vistas a fomentar ações de avaliação formativa que orientem a prática docente.

Art. 5º A organização curricular das licenciaturas constituir-se-ão dos Núcleos definidos na Resolução CNE/CP nº 2/2015, a saber:

I - Núcleo I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional;

II - Núcleo II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e

III - Núcleo III - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Art. 6º O Núcleo I abrangerá os estudos de formação geral, das áreas específicas e

interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

I - princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

II - princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

III - conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

IV - observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;

V - conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

VI - diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

VII - 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;

VIII - decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

IX - pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

X - questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; e

XI - pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

Art. 7º O Núcleo II aprofundará e diversificará os estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico dos cursos, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

I - investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;

II - avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

III - pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo; e

IV - aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 8º O Núcleo III promoverá estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

I - 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;

II - atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

III - mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; e

IV - atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

Art. 9º A carga horária total mínima dos cursos de licenciatura será distribuída nos diferentes tipos de componentes curriculares definidos na Resolução nº 15/2011, do Conselho de Graduação, e comporão os Núcleos I, II e III, conforme determinado no PPC.

Art. 10. Os cursos terão carga horária total mínima de 3.215 (três mil, duzentas e quinze) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, garantindo nos currículos os conteúdos relacionados aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, à educação especial e aos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Art. 11. Cada curso deverá oferecer um rol de disciplinas optativas de licenciatura, devendo o licenciando integralizar uma carga horária mínima nesse componente curricular, a ser estipulada pelo PPC.

Art. 12. A carga horária total dos cursos de licenciatura fica assim definida e organizada:

I - 1.905 (um mil, novecentas e cinco) horas, no mínimo, compondo os Núcleos I e/ou Núcleo II;

II - 405 (quatrocentas e cinco) horas, no mínimo, dedicadas à prática como componente curricular, compondo o Núcleo II;

III - 405 (quatrocentas e cinco) horas, no mínimo, dedicadas ao estágio supervisionado, compondo o Núcleo II;

IV - 300 (trezentas) horas, no mínimo, dedicadas às disciplinas dos fundamentos da educação, a saber: Didática - 60 (sessenta) horas; Política e Gestão da Educação - 60 (sessenta) horas; Psicologia da Educação - 60 (sessenta) horas; LIBRAS - 60 (sessenta) horas; Metodologia de Ensino - 60 (sessenta) horas, dentre outras disciplinas determinadas no PPC e distribuídas nos Núcleos I e/ou II; e

V - 200 (duzentas) horas, no mínimo, compondo o Núcleo III.

~~Art. 13. Nas 405 (quatrocentas e cinco) horas, no mínimo, dedicadas ao estágio supervisionado (Núcleo II) será(ão) atribuída(s), ao(s) professor(es) responsável(eis) por este(s) componente(s) curricular(es), carga horária teórica e prática, computando-se apenas como hora-aula a carga horária teórica para o desenvolvimento das atividades de ensino.~~

Art. 13. Nas 405 (quatrocentas e cinco) horas, no mínimo, dedicadas ao estágio supervisionado (Núcleo II) será(ão) atribuída(s), ao(s) professor(es) responsável(eis) por este(s) componente(s) curricular(es), carga horária teórica e prática como encargo docente.

Parágrafo único. Por encargo docente neste componente curricular compreendem-se as atividades de hora-aula, trabalho de campo, orientações e outras discriminadas no projeto pedagógico de curso. (Redação dada pela Resolução nº 03/2018/CONSUN, de 27/4/2018)

Art. 14. Das 405 (quatrocentas e cinco) horas dedicadas à prática como componente curricular que compõem o Núcleo II:

I - 45 (quarenta e cinco) horas destinadas ao Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC);

II - 180 (cento e oitenta) horas, no mínimo, compondo o Projeto Interdisciplinar (PROINTER); e

III - 180 (cento e oitenta) horas serão distribuídas e organizadas conforme determinado no PPC.

~~Art. 15. A carga horária dedicada ao SEILIC terá sua distribuição determinada no PPC, os encontros presenciais definidos na grade horária do curso e a carga horária, teórica e prática, atribuída ao docente, computando-se apenas como hora-aula a carga horária teórica para o desenvolvimento das atividades de ensino.~~

Art. 15. A carga horária dedicada ao SEILIC terá sua distribuição determinada no PPC, sendo a carga horária, teórica e prática, atribuída como encargo docente. (Redação dada pela Resolução nº 03/2018/CONSUN, de 27/4/2018)

Art. 16. O SEILIC objetivará a apresentação e socialização dos resultados parciais ou finais do PROINTER e primará pelo desenvolvimento de ações desenvolvidas com a comunidade e norteadas pelos seguintes princípios:

I - troca de conhecimentos entre universidade e comunidade, de forma que o saber acadêmico no e pelo contato com os saberes das comunidades se referencie, para atender e dialogar com as demandas e necessidades sociais; e

II - relação entre os saberes acadêmico e comunitário numa interação dialógica em que ambos sejam protagonistas do processo.

~~Art. 17. A carga horária dedicada ao PROINTER deve figurar na primeira metade do curso, sua distribuição determinada no PPC, os encontros presenciais definidos na grade horária do curso e a carga horária, teórica e prática, atribuída ao docente, computando-se apenas como hora-aula a carga horária teórica.~~

Art. 17. A carga horária dedicada ao PROINTER deve figurar na primeira metade do curso, sua distribuição determinada no PPC, sendo a carga horária, teórica e prática, atribuída como encargo docente. (Redação dada pela Resolução nº 03/2018/CONSUN, de 27/4/2018)

Art. 18. O PROINTER pauta-se, ao mesmo tempo, no princípio da pesquisa e da extensão, como uma atitude cotidiana, que possibilita uma leitura crítica da realidade, a reconstrução de processos de ensino-aprendizagem e questionamentos constantes da realidade em que alunos e professores se encontram inseridos, tendo em vista sua transformação, por meio do trabalho coletivo entre licenciandos, professores formadores e professores de diferentes contextos educacionais, sendo balizados pela troca constante de saberes.

Art. 19. O PROINTER objetiva, em seu conjunto:

I - promover a articulação teoria-prática durante toda formação do estudante;

II - articular e aprofundar temáticas que consolidem os objetivos da formação de professor nas diversas áreas que compõem a estrutura curricular;

III - compreender a escola e os espaços não escolares como propícios à reflexão teórico-prática;

IV - inserir o licenciando na realidade concreta das instituições escolares e não escolares - sensibilização, observação, diagnóstico, problematização, elaboração de propostas que atendam à realidade do contexto observado, com o fortalecimento da identidade docente;

V - possibilitar que o estudante seja capaz de refazer o processo de pesquisa e discutir metodologias e resultados, tendo em vista ampliar a compreensão a respeito dos contextos educacionais e de seus condicionantes e desenvolver o espírito investigativo, por meio de pesquisas que problematizem o cotidiano escolar;

VI - problematizar o contexto educacional em que os projetos serão desenvolvidos e, a partir disso, construir alternativas para solucionar os problemas detectados, numa perspectiva colaborativa com as escolas e demais espaços educativos; e

VII - possibilitar análise sociopolítica, administrativa e pedagógica da realidade como ação inicial para aprofundamento no estágio, este caracterizado pela imersão/mergulho na complexidade das instituições escolares e não escolares.

Art. 20. O componente curricular "Trabalhos de Conclusão de Curso" (TCC) é obrigatório para o licenciando, pode ser desenvolvido em interface com outras áreas e, também, em articulação com a Prática como Componente Curricular, com o PROINTER, com o Estágio Supervisionado e poderá compor o Núcleo I e/ou o Núcleo II.

Parágrafo único. O formato do TCC será definido no PPC de cada curso em função das suas especificidades, podendo assumir forma de monografia, artigo científico, memorial, portfólio, pesquisa e produção de material didático-pedagógico, produções artísticas, audiovisual e multimídia, entre outras.

Art. 21. A construção e/ou reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFU deverão observar as disposições estabelecidas nesta Resolução e nas demais normas pertinentes e complementares.

Art. 22. Os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos Cursos de Licenciatura encaminharão aos Colegiados dos respectivos cursos a elaboração e/ou reformulação do Projeto Pedagógico para apreciação e deliberação – incluídas as diretrizes e as normas internas de funcionamento do Estágio Supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso.

Art. 23. Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições da Resolução nº 03/2005 deste Conselho.

Uberlândia, 27 de outubro de 2017.

VALDER STEFFEN JÚNIOR
Presidente

OBS.: texto alterado e em vigor, de acordo com a Resolução SEI nº 03/2018, do Conselho Universitário.



Documento assinado eletronicamente por **Valder Steffen Junior, Presidente**, em 04/05/2018, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0451987** e o código CRC **64FEA295**.

ANEXO DA RESOLUÇÃO SEI Nº 32/2017, DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO

PROJETO INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO

INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação de profissionais para o magistério da educação básica, no Brasil, foi marcada por disputas de concepções relacionadas ao tempo de integralização curricular, dicotomia teoria e prática, *locus* de formação, relação entre bacharelado e licenciatura, dentre outros.

Nas últimas décadas não foi diferente e a discussão sobre a formação desses profissionais esteve na agenda de vários movimentos e instituições que se comprometeram a repensá-la, especialmente no que se refere à sua valorização. Como fruto dessas discussões, a formação dos profissionais de educação se constituiu como objeto de pesquisas, de políticas públicas, marcos legais, diretrizes e programas que têm norteado a definição dessa formação.

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 provocou, nas diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), um movimento de (re)discussão da formação no sentido de pensar a relação entre a proposição da diretriz e sua regulamentação.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), inserida num processo de reavaliação de seu projeto de formação de professores, realizou um intenso debate que teve como *loci* de discussão o Fórum de Licenciaturas, o Conselho de Graduação, os Conselhos das Unidades e os Colegiados de Cursos. Vale ressaltar que o Fórum de Licenciaturas consolidou-se no espaço privilegiado para ampliar os debates a respeito da formação de professores na UFU, assumindo as atribuições da Comissão Permanente de Formação de Professores, conforme previsto na então Resolução nº 3/2005, do Conselho Universitário (CONSUN).

Para a sistematização das discussões foi nomeada uma Comissão para a elaboração da proposta de alteração da então Resolução nº 03/2005, do CONSUN, no sentido de adequá-la às DCNs (Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 1/2017), tendo em vista que as mesmas estabeleceram o prazo de três anos para que os cursos de formação de professores se adaptassem à nova legislação.

Durante o processo de discussão e reformulação do projeto institucional, a comissão e os demais membros do Fórum compreenderam que as DCNs reforçam as diretrizes de cada curso concomitante às discussões realizadas pela Comissão para a reformulação do Projeto Institucional de Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica da UFU e pelo Fórum de Licenciaturas. A Diretoria de Ensino (DIREN), por meio da sua Divisão de Licenciatura, orientou os Coordenadores de Curso de licenciatura e os Presidentes dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), por meio de Memorando Interno (MI), a refletir sobre a necessidade de reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura considerando a especificidade da formação docente, a necessária organicidade entre o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e, também, o trabalho das diferentes unidades que concorrem à formação do Profissional do Magistério para a Educação Básica.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional para a formação inicial e continuada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduza a 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)¹.

Como ponto de referência reiteramos os princípios propostos na extinta Resolução nº 3/2005, do CONSUN, articulação teoria-prática pedagógica e entre a formação inicial e continuada, e acrescentamos alguns dos princípios apontados pela Resolução nº 2/2015, do CNE, em seu art. 3º, § 5º.

Formação inicial na perspectiva do desenvolvimento do profissional do magistério para a educação básica

A UFU, ao tomar para si o desafio de formar o profissional do magistério para a educação básica, assume o compromisso com um projeto institucional que considera essencial a formação alargada do ponto de vista teórico-prático dos futuros professores.

Sabendo-se que esta se apresenta como um fenômeno complexo e multifacetado, acrescenta-se que

[...] a formação, do ponto de vista do aprendiz, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação (...) é evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano (JOSSO, 2004, p. 38)².

Segundo Marcelo Garcia (1999), a formação 'inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global', o que implica considerar os processos formativos como preparação e emancipação profissional do professor para realizar a reflexão crítica a respeito da educação, da escola e de seus condicionantes. Para o autor, a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que

[...] estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26)³.

Diante do exposto, apresenta-se o conceito de *desenvolvimento profissional de professores*, tomado aqui como ponto de partida para compreendermos o profissional do magistério como profissional do ensino. Essa definição tem uma conotação relacionada à evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores, pois pressupõe uma abordagem da formação de professores que valoriza o caráter contextual e organizacional. Convém salientar que essa opção teórica possibilita a resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista (e ainda predominante) das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

O desenvolvimento de ações formativas e contínuas contribui tanto para a profissionalização do docente universitário, quanto para o enriquecimento do ensino-aprendizagem dos alunos. É necessária e desejável a promoção de mudanças nos modos de atuação dos professores, tanto na perspectiva das reflexões, quanto das atitudes, estimulando pensar a respeito de suas escolhas e ações didático-pedagógicas. Com esse movimento, a UFU projeta estreitar vínculos com a educação básica, com escolas públicas e demais espaços de ações educativas, para o fortalecimento de práticas formativas colaborativas.

A perspectiva é que a formação de professores seja cada vez mais qualificada e qualificante e seja construída por meio de socialização intensa com a profissão, em diálogo profícuo e permanente com as escolas de educação básica. Portanto, será fundamental para os licenciandos 'vivenciar um amplo conjunto de experiências inerentes ao trabalho docente e às situações que esse cotidiano impõe quando se assume a educação escolar na sua dimensão social e no compromisso de contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e mais justa' (CONNELL, 1997⁴; LEITE, 2002⁵; LEITE & FERNANDES, 2007⁶; SANTOMÉ, 2013⁷).

Prática pedagógica como princípio formativo

A universidade deve possibilitar as vivências das contradições presentes no mundo social, sendo um dos lugares privilegiados para a compreensão dialética dessa realidade, conforme apontou Pistrak (2003)⁸. Nela, os alunos, por meio da apropriação sólida dos métodos científicos,

devem analisar as expressões da vida e ampliar o conhecimento da realidade para que possam, assim, contribuir para sua transformação. Para estudar a realidade atual, os alunos devem vivê-la intensamente, se impregnar dela, estabelecer todas as relações possíveis, vivenciando a essência dialética de tudo que existe.

O desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva é fundamental para que ele possa elevar-se do plano de sua prática e refletir sobre ela visando um maior aperfeiçoamento. Somente essa conscientização pode permitir que o professor faça de sua prática uma verdadeira *práxis* (VASCONCELLOS, 2002, p. 118)⁹.

Partimos do princípio que a prática pedagógica nos cursos de licenciatura da UFU não pode se restringir a um espaço isolado nem ocupar apenas um momento específico da formação como se fosse um conjunto de atividades experimentais oriundas de assuntos específicos das disciplinas que compõem o currículo dos cursos, mas se articular a essas disciplinas e perpassar o curso numa perspectiva de *práxis*, ou seja, '[...] atividade transformadora da realidade natural e humana' (VÁZQUEZ, 1986, p. 32)¹⁰.

Concebemos a prática pedagógica como 'prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social' (VEIGA, 1992, p. 16)¹¹ mais ampla, em que a relação teoria-prática se constitui como unidade indissolúvel da organização do trabalho pedagógico da escola e demais instituições de ensino.

Objetivamente, a prática pedagógica é o movimento de reflexão-ação-reflexão das ações desenvolvidas por professores, gestores, funcionários e todos os envolvidos na instituição escolar em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e dos profissionais do magistério.

A prática pedagógica pode ser entendida como conhecimento, apropriação e reelaboração dos diferentes elementos didático pedagógicos, instrumentais, cognitivos e epistemológicos de uma determinada cultura escolar e da docência que ali se materializa na interação com os referenciais teóricos produzidos/discutidos na universidade em diferentes dimensões e eixos. Um processo de conscientização e transformação das questões que acontecem no chão da escola e demais instituições de ensino, fazendo-se necessário que professores e estudantes sejam capazes de dialogar com a realidade e seus diferentes sujeitos.

A escola é entendida como uma construção social perpassada por concepções, ideologias, princípios, valores, sentidos que não são neutros e evidenciam projetos formativos distintos ao recolocar a cada instante a manutenção de uma lógica vigente e a necessidade de construção do novo.

Nesse contexto, a escola precisa ser compreendida como campo profícuo da formação ampla de licenciandos. Para tanto, faz-se necessário que ela se constitua como espaços de interlocução com os conhecimentos produzidos na universidade.

Avaliação Educacional

A avaliação é um fenômeno social inerente à vida humana e, por isso mesmo, encontra-se presente no cotidiano dos indivíduos e das instituições. Por ser intimamente relacionada às práticas e às concepções dos sujeitos em suas diferentes dimensões, bem como podemos concebê-la como uma prática escolar e como uma ação essencial ao processo ensino-aprendizagem, é necessário reconhecer que a ele não se reduz.

Partimos da premissa de que a compreensão da avaliação na formação docente deve passar necessariamente pela reflexão sobre a avaliação exercida na relação com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e concerne, ainda, à organização global do trabalho pedagógico da instituição educacional, ou seja, seu projeto político pedagógico (FREITAS, 1995)¹².

Em uma perspectiva técnica de formação, a avaliação da aprendizagem é vista como instrumento de mensuração de informações assimiladas pelos alunos e a ênfase recai, principalmente, no conteúdo e na avaliação formal para a medição do domínio ou não das habilidades, dos conceitos explorados em cada conteúdo. Assim, tradicionalmente, a avaliação é vista, em especial, para a verificação do conhecimento do aluno e a estrutura avaliativa do curso tende a se voltar para detectar se o aluno aprendeu ou não os conteúdos. De acordo com Freitas (2001)¹³, a avaliação como medição do conhecimento adquirido é parte do que precisa ser avaliado, mas o processo não se restringe a ele.

O processo de formação, para além da dimensão técnica, preocupa-se com a compreensão do que se quer com a formação dos alunos em todos os aspectos: condições psicológicas, sociais, políticas, o envolvimento, o caráter, a constituição emocional e também a cognitiva. A compreensão dessa perspectiva de formação orienta o que avaliamos e como avaliamos.

Nessa perspectiva, a avaliação não se limita ao “como” avaliar e encontra-se diretamente ligada ao “porquê”, revelando uma concepção teórica de educação e reforçando, por meio dos objetivos do projeto pedagógico, uma concepção teórica de sociedade. Por ser processual, é contínua e faz uso de instrumentos coerentes com as opções feitas nos objetivos do curso, além de ter uma dimensão ética que se compromete com a superação de práticas tão comuns em nossa sociedade - e que primam pela exclusão.

No processo de formação docente, que prima pelo rompimento de uma lógica linear e disciplinar, a avaliação é uma categoria complexa, polissêmica, com referências múltiplas e heterogêneas, que ultrapassa o que aparenta ser à primeira vista (DIAS SOBRINHO, 2002)¹⁴, de forma que sua função básica engloba as dimensões ideológica, política, sociológica e pedagógica. Sendo assim, as práticas avaliativas, dependendo dos objetivos que materializam, podem reforçar uma ideologia sutil e complexa de controle e massificação social.

O par dialético avaliação/objetivos aponta algumas hipóteses referentes aos objetivos, ainda que implícitos, da escola e de suas implicações para a formação do educador. Nessa direção, o estudo da avaliação, além de permitir o reconhecimento dos objetivos proclamados pelo curso, possibilita o desvelamento dos seus reais objetivos.

Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e,

com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, 1995, p. 95)¹⁵.

A organização do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a definição dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos objetiva o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos. Nessa perspectiva, a avaliação não pode se constituir como instrumento eficaz para excluir os que não 'têm capacidade' para aproveitar as oportunidades oferecidas pela escola como também não pode selecionar aqueles que já nasceram com o 'dom' para ocupar lugar de destaque no sistema escolar e, em contrapartida, com maiores possibilidades para o exercício de funções consideradas melhores socialmente.

Além disso, a avaliação não pode ser apenas instrumento para constatar as não aprendizagens, mas sim elemento fundamental para possibilitar o acesso e a compreensão aos conhecimentos necessários à leitura da palavra e à leitura de mundo (FREIRE, 2002)¹⁶. Para tanto, mais do que deixar de ser classificatória e punitiva, a avaliação, como a própria organização pedagógica, deve se organizar de maneira a possibilitar a inclusão real dos alunos.

Na atualidade temos vivenciado uma discussão sobre avaliação que se opõe às velhas formas de exclusão: reprovação e evasão. Isto é, uma discussão que tem buscado superar a concepção de avaliação segundo parâmetros da racionalidade técnica, que se assenta em uma concepção tradicional de ensino, excludente e reducionista. Essa concepção serviu durante anos para mascarar o processo educacional com uma prática avaliativa objetiva e imparcial, quantitativa e burocrática. A organização do sistema educacional nesses parâmetros contribuiu para a definição de uma única função avaliativa e para naturalizar as desigualdades entre os grupos.

Entretanto, a tentativa de romper com a lógica excludente da avaliação, a partir do interior da escola, sem considerar os limites impostos à realidade educacional, voltou-se para a preocupação do ensino das disciplinas e das melhores técnicas de avaliação. Com isso, a instituição de ensino contribuiu para a ampliação de mecanismos dissimulatórios de inclusão formal, pois transmutou a exclusão escolar direta (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva, permitindo a permanência dos alunos no interior das instituições de ensino, muitas vezes sem o domínio de conhecimentos formais básicos (FREITAS, 2002)¹⁷.

Um processo de formação que tem como eixo central a concretização de uma base teórica sólida orienta a escolha do método, ou seja, possibilita ao profissional a clareza do que fazer, porque fazer e como fazer. A escolha do "bom" instrumento avaliativo não acontece apenas porque se convencionou que ele é eficaz para avaliar esse ou aquele conhecimento e/ou habilidade, mas porque se tem clareza que a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem e dos objetivos que queremos alcançar com essa aprendizagem. A avaliação desempenha papel fundamental na concretização dos objetivos propostos para a formação, visto que incide sobre uma variedade de aspectos relativos ao desempenho dos alunos, tais como aquisição de conceitos, domínio de procedimentos e desenvolvimento de atitudes.

A avaliação, em seu sentido pleno, não precisa ser adjetivada, pois, por suas próprias

características, deve ser entendida como princípio formativo e informativo e se constituir como a oposição ao modelo classificatório e à tentativa de superação do descompromisso com o aprender. Portanto, a avaliação não se restringe aos aspectos técnicos, ou seja, não centra sua preocupação na definição de qual instrumento utilizar para garantir a boa avaliação, e sim por ser intrínseca ao processo educacional e ter como objetivo maior a aprendizagem.

Entretanto, não se pode abdicar da dimensão somativa da avaliação, uma vez que esta, também, possui uma dimensão objetiva, com fins de verificação e de certificação. Essa dimensão somativa da avaliação inclui sínteses avaliativas realizadas nos diferentes momentos dos processos de ensino-aprendizagem e está relacionada a uma função administrativa, ou seja, compor o currículo do estudante avaliado.

Como princípio formativo, informativo e somativo, a avaliação é uma categoria chave para a organização do trabalho pedagógico. Relacionada aos objetivos educacionais e sociais, a avaliação revela como compreendemos e definimos a formação dos alunos e se facilitamos ou dificultamos o domínio de conhecimentos básicos para sua formação profissional e participação política e cultural, pois a maneira como acontece a manutenção do aluno na instituição desvela seus objetivos sociais de formação.

Mais do que garantir acesso aos espaços educacionais, um projeto que se opõe à massificação da formação e se compromete com a formação da consciência crítica precisa garantir, em primeiro lugar, a permanência dos que chegam à Universidade, mesmo aqueles cujo patrimônio cultural é contraditório com as habilidades exigidas pelas relações sociais capitalistas, e, em segundo lugar, operar um domínio crítico no diálogo com o patrimônio cultural historicamente construído pela humanidade.

Projetos interdisciplinares: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação do profissional do magistério para a educação básica

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tomada como princípio que deve alicerçar e orientar a produção e socialização de conhecimentos pela universidade, deve também integrar as práticas dos professores da UFU nos cursos de licenciatura de forma intencional e sistemática.

Tal princípio se funda na compreensão de que por meio de pesquisas são produzidos conhecimentos novos que devem ser incorporados ao ensino, atualizando-o na formação de profissionais em nível superior, e compartilhados nas trocas com a comunidade, grupos sociais e a sociedade como um todo através de ações, projetos e programas de extensão universitária, pelos quais novas demandas sociais emergem para a universidade ao mesmo tempo em que lhe possibilita referenciar socialmente os conhecimentos que produz e ensina.

Dessa forma, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas atividades da universidade contribui para o avanço contínuo do conhecimento, a atualização do ensino e, portanto, da formação e para o desenvolvimento social como um todo.

Esse princípio definido para a universidade pública na Constituição Federal e na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1988; 1996) é tomado no Projeto Institucional para Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU com a perspectiva da interdisciplinaridade. Em destaque para um componente curricular de natureza teórico-prática dos cursos de licenciatura, tal perspectiva deve nortear tanto a prática dos docentes formadores na licenciatura ao longo de todo o curso, quanto a prática futura dos licenciandos no exercício da docência.

Esse componente curricular deve possuir carga horária teórica e prática atribuída ao docente responsável para distribuição entre as atividades programadas de acordo com as especificidades de cada projeto, com encontros presenciais definidos na agenda semanal de horários de aulas do curso.

Para tamanho desafio, a perspectiva interdisciplinar na escolha e desenvolvimento dos projetos pode contribuir significativamente aproximando, articulando e integrando conhecimentos que se encontram fragmentados e separados, abrindo-se passagens nas fronteiras entre disciplinas e áreas para trocas teórico-conceituais e metodológicas no tratamento de temáticas, questões e problemas que constituem objetos de estudo do universo da pesquisa e do ensino da disciplina escolar e do trabalho docente na escola em um determinado contexto com suas condicionantes históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas. O enfrentamento desse desafio demanda conhecimentos de diferentes áreas e especializações.

O caráter interdisciplinar dos projetos desenvolvidos na licenciatura para integralizar a prática como componente curricular (PROINTER) deve caracterizar-se por uma posição e uma atitude diante do conhecimento e do seu ensino delineadas pelos enfoques pedagógico e epistemológico da interdisciplinaridade.

Essa perspectiva não se reduz a uma compreensão da interdisciplinaridade como algo que precisamos ou devemos fazer, muito menos como uma moda que, enquanto tal, é passageira, mas como algo que já vem se fazendo realidade, independente de nossa vontade, enquanto uma necessidade da própria ciência para o avanço do conhecimento, inclusive das disciplinas especializadas, cujo progresso depende hoje e cada vez mais do cruzamento interdisciplinar (POMBO, 2004)¹⁸.

Segundo a autora, uma primeira razão para a interdisciplinaridade reside no fato de que os investigadores de diferentes especializações se deram conta da necessidade de recorrer a outras disciplinas no estudo dos problemas com os quais lidavam em suas áreas, citando os exemplos da bioquímica e das ciências cognitivas. Essa razão é, para a autora, a estrutura básica da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, ainda segundo Pombo (2004¹⁹; 2005²⁰), é uma transformação epistemológica em andamento desde meados do século XX que decorre, e a exige, da consciência da verdade de um enunciado: o todo não é a soma das partes. Considerando esse enunciado, acrescenta que:

[...] se o todo não é a soma das partes, a especialização tem que ser complementada, ou mesmo em alguns casos substituída, por uma compreensão interdisciplinar capaz de dar conta das configurações, dos arranjos, das perspectivas múltiplas que a ciência tem que convocar para o conhecimento mais aprofundado dos seus objectos de estudo. Ou seja, o problema da especialização encontra os seus limites justamente aqui, no momento em que a ciência toma consciência da verdade

desse enunciado (POMBO, 2004, p. 10).

A interdisciplinaridade se coloca como uma posição epistemológica que se opõe e procura superar a especialização e a fragmentação do conhecimento cuja legitimação social e científica 'recai basicamente sobre o positivismo, a partir do qual se fortaleceram o cientificismo, o pragmatismo e o empirismo' (THIESEN, 2008, p. 549)²¹. Todavia, é importante destacar que:

As abordagens teóricas apresentadas pelos vários autores vão deixando claro que o pensamento e as práticas interdisciplinares, tanto nas ciências em geral quanto na educação, não põem em xeque a dimensão disciplinar do conhecimento em suas etapas de investigação, produção e socialização. O que se propõe é uma profunda revisão de pensamento, que deve caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber (THIESEN, 2008, p. 548)²².

A posição epistemológica da interdisciplinaridade e seus desdobramentos teórico-metodológicos na pesquisa, no ensino e também na extensão, exigem uma atitude do pesquisador e do docente que nos estudos sobre a interdisciplinaridade são caracterizados pela disposição e abertura ao diálogo e à colaboração horizontais.

PERFIL DO EGRESSO

Em consonância com o arcabouço de ordenamentos legais que regem a educação brasileira e em conformidade com os princípios formativos defendidos pela Universidade Federal de Uberlândia, por meio do Fórum de Licenciaturas, o(a) egresso(a) dos cursos de graduação no grau licenciatura deve possuir: conhecimento científico; uma postura investigativa e propositiva; capacidade comunicacional e criativa; atuar também na gestão e organização das instituições de educação básica; além de domínio das Tecnologias Informacionais de Comunicação (TICs).

Nesse sentido, sua prática deverá abranger o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de políticas, projetos e programas educacionais, bem como a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico da instituição. Deve ser um(a) professor(a) investigador(a), conhecedor(a) da realidade sociocultural da instituição escolar para nela intervir, produzindo e disseminando conhecimentos sobre a própria prática pedagógica e também sobre a organização do trabalho educativo, de maneira que possa resultar numa formação reflexiva que se desenvolva tanto nas instituições escolares, como em outros ambientes coletivos e de aprendizagens.

Partindo do pressuposto de que a formação de professores(as) não se encerra com a formação inicial, o(a) egresso(a) deve buscar a formação continuada visando, principalmente, seu desenvolvimento profissional. Para isso, os processos de formação inicial e continuada para professores(as) da educação básica desenvolvidos pela UFU, em consonância com as DCNs para Formação Inicial e Continuada de Professores(as), devem ter por objetivos aqueles listados no texto principal desta Resolução.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Em busca de maior organicidade para as licenciaturas da UFU, o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação se fundamenta na premissa de que toda e

qualquer licenciatura deve formar o professor para o exercício do trabalho pedagógico na docência e na gestão educacional e escolar, de forma articulada entre a universidade, o sistema de ensino e as instituições de educação básica.

O presente projeto de formação, ao assumir a identidade da licenciatura na UFU de acordo com os princípios e conceitos aqui defendidos, prima pelo diálogo com o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada Licenciatura, fortalecendo assim, a organicidade da formação de professores na instituição.

Cada licenciatura, ao definir seu PPC, deve considerar que os componentes curriculares serão organizados de acordo com os Núcleos definidos na Resolução CNE/CP nº 2/2015 em seu artigo 12, a saber:

- NÚCLEO I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional;
- NÚCLEO II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e
- NÚCLEO III - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

De acordo com a Resolução nº 2/2015, do CNE, os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, estruturar-se-ão por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, 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, obrigatoriamente:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos de estudos de formação geral e de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, conforme o projeto de curso da instituição; e
- d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo de estudos integradores, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição.

No PPC, as ementas dos componentes curriculares do curso deverão incorporar os conteúdos expressos no art. 13, § 2º da Resolução nº 02/2015 do CNE (BRASIL, 2015)²³.

Tal como definido pelas DCNs para formação inicial de professores em nível superior, a UFU também poderá oferecer cursos para graduados não licenciados e para segunda Licenciatura, através de suas unidades acadêmicas e vinculados aos cursos de Licenciatura existentes, visando atender demandas dos sistemas de ensino da educação básica, seguindo os mesmos princípios formativos definidos para os cursos de Licenciatura da UFU e de acordo com a Resolução CNE/CP nº

02/2015, em especial em seus arts. 14 e 15 (BRASIL, 2015)²⁴.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos da UFU, voltados para a formação superior de professores para a educação básica, devem dotá-los de estrutura e organização curricular, com condições para alcançarem qualidade com padrão de excelência que se busca com as políticas para formação de professores estabelecida nas últimas décadas. Têm-se como principais marcos desse processo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e um conjunto de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), marcadamente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores para a educação básica em nível superior, publicadas em 2002 e em 2015.

A qualidade com padrão de excelência, que se busca para os cursos de licenciatura, visa também à melhoria da qualidade da educação básica do país, através da aproximação entre os dois níveis de educação e da formação de professores, que articule ensino, pesquisa e extensão nos conhecimentos pedagógicos e nos conhecimentos específicos das áreas das licenciaturas, como preconizado nas DCNs para esses cursos (BRASIL, 2015)²⁵. Nesse sentido, também a Lei nº 13.174 acrescenta ao art. 43 da LDBEN (BRASIL, 1996) como finalidade da educação superior o seguinte inciso:

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

A presença da extensão universitária no currículo dos cursos de graduação é reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, ao estabelecer a Meta 12, visando à elevação das taxas bruta e líquida de matrículas na educação superior, e definindo na estratégia 12.7 para a referida meta:

[...] assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014a).

Nesse aspecto, é preciso destacar que, como apontou a comissão do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2014b, p. 5-6), a flexibilização da estruturação da educação superior no país levou à flexibilização, também, do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como seu parâmetro básico, contribuindo para sua redução à função de ensino e impactando a formação de professores, para a qual as políticas públicas ainda carecem de organicidade. A referida comissão acrescenta que:

Esse contexto exige que os cursos, suas unidades acadêmicas e a instituição se adequem para o bom funcionamento da estrutura e da organização curriculares, concebidas para os cursos de licenciatura, de acordo com as finalidades da educação superior, os princípios, objetivos e o perfil profissional dos egressos, definidos nos seus projetos pedagógicos. Isso em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional da UFU e as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação superior de professores para a educação básica (BRASIL, 2015)²⁶.

Projetos Interdisciplinares (PROINTER) e Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC)

Com base na concepção defendida nesse projeto sobre prática pedagógica como componente curricular, reforça-se a necessidade de que ela aconteça ao longo da formação no sentido

de avançar e fortalecer o projeto de formação na UFU. Acrescenta-se que a DCN 2/2015 reafirma a obrigatoriedade de integralização de 400 horas de prática como componente curricular.

A prática como componente curricular no presente projeto de formação constitui-se na relação direta dos licenciandos com seus professores formadores e professores da escola básica. Tem como princípios a contextualização e problematização de situações oriundas das realidades escolares, em constante articulação com a produção de conhecimento na área de atuação.

Esses princípios serão a expressão dos Projetos Interdisciplinares, que ao serem articulados aos demais componentes curriculares do projeto pedagógico do curso, permitirão aos estudantes desenvolver e ampliar seus conhecimentos a respeito da docência e dos espaços escolares e não escolares, a partir de múltiplas perspectivas e diversificadas experiências formativas.

O trabalho desenvolvido por meio do PROINTER deve possibilitar aos estudantes o contato efetivo com as realidades escolares e/ou não escolares para que possam conhecer, por meio da observação, a concretude do que discutem teoricamente. Além disso, serão instigados a problematizar o contexto educacional em que os projetos serão desenvolvidos, a partir disso, construir alternativas para solucionar os problemas detectados, numa perspectiva colaborativa com as escolas e demais espaços educativos.

Nessa perspectiva metodológica, o PROINTER pauta-se, ao mesmo tempo, no princípio da pesquisa e da extensão, como uma atitude cotidiana, que possibilita uma leitura crítica da realidade, a reconstrução de processos de ensino-aprendizagem e questionamentos constantes da realidade em que alunos e professores se encontram inseridos, tendo em vista sua transformação, por meio do trabalho coletivo entre licenciandos, professores formadores e professores de diferentes contextos educacionais, sendo balizados pela troca constante de saberes.

O PROINTER possibilitará aos licenciandos compreender a escola e os espaços não escolares como propícios à reflexão teórico-prática. Nesse sentido, torna-se fundamental que o professor em formação desenvolva condições e atitudes de um profissional investigativo, quais sejam: formação que incentive a formulação de problemas; disposição para investigar; ambiente institucional favorável à formação de grupos de estudo; assessoria técnico-pedagógica para compreender os elementos essenciais a essa formação-atuação; ter tempo e espaço para realizar pesquisa; acesso a materiais diversificados, fonte de consulta e bibliografia especializada; desejo de questionar; capacidade de selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise (ANDRÉ, 2001).

Como materializar esse princípio de formação tem sido o questionamento comum dos espaços que se propõem a efetivar de fato a articulação teoria-prática, com o intuito de evitar o risco de se formar numa perspectiva pragmática, por meio de processos formativos que, historicamente, foram alinhados aos princípios da racionalidade técnica, pautados em um saber-fazer desprovido de compreensão crítica a respeito dos problemas que envolvem o ato educativo.

O PROINTER culminará no Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC). Dessa forma, o PROINTER precisa articular conhecimentos de diferentes áreas e disciplinas necessários à formação docente na licenciatura integrando ensino, pesquisa e extensão. O ensino é contemplado tanto pelo trabalho do docente responsável, que ensina conhecimentos elaborados a serem

apropriados pelos licenciandos em sua formação, quanto pelos problemas, questões, temas e objetos tomados nos projetos para estudo que envolve o ensino da disciplina escolar, a aprendizagem da docência e o trabalho docente.

Para contemplar a iniciação à pesquisa na formação docente, os projetos precisam demandar investigação que, partindo da identificação e delimitação de problemas ou necessidades da prática pedagógica e da realidade em que se insere o trabalho docente na área da licenciatura, coloque questões para as quais busca respostas, ainda que provisórias ou parciais, de forma planejada, sistemática, rigorosa, com abordagem metodológica e procedimentos adequados de acordo com os conhecimentos existentes, contribuindo para a superação dos problemas ou necessidades que motivam e movem a pesquisa.

A iniciação em pesquisa na formação docente pelo PROINTER inclui o ensino e a aprendizagem do trabalho com projetos desde a situação geradora (identificação de problemas, necessidades, interesses), a elaboração e execução do plano de projeto até a avaliação de resultados parciais ou finais para apresentação e socialização no SEILIC.

Para assegurar o caráter de extensão universitária os projetos devem articular as questões relativas à pesquisa e ao ensino com necessidades, problemas e interesses dos profissionais da área da licenciatura e de instituições escolares e, dependendo do curso, de outros espaços educativos que constituam campo de atuação do licenciado na área, atendendo às diretrizes e normas da UFU para as atividades extensionistas e aos princípios da Política Nacional para Extensão.

Os projetos podem variar quanto aos tipos, sendo de pesquisa, de ensino, de desenvolvimento (ou de produto) e de intervenção, segundo a tipologia de projetos com finalidades educacionais proposta por Moura e Barbosa (2011), considerando ainda, segundo esses autores, que esses tipos de projetos, definidos a partir da finalidade principal de cada um, não são excludentes e podem se dar de forma articulada e integrada. Assim, para as características do PROINTER, os projetos propostos podem envolver atividades de dois ou mais tipos de projetos, como de pesquisa sobre dificuldades de ensino e aprendizagem em um determinado conteúdo em contextos educacionais (escolares ou não) para se identificar suas possíveis causas, propor e testar metodologias de ensino específicas, desenvolver materiais didáticos mais apropriados, intervir no trabalho docente através de cursos de formação continuada.

Diante das inúmeras possibilidades para se desenvolver projetos que podem surgir das necessidades da formação, da prática pedagógica e do trabalho docente, bem como dos interesses e escolhas dos sujeitos envolvidos, é importante que o PPC estabeleça parâmetros bem definidos para o PROINTER e ementas que contemplem especificamente a função desse componente curricular na formação dos licenciandos, conforme as diretrizes desse Projeto Institucional e as especificidades do curso de licenciatura.

Dessa forma, como exige todo projeto interdisciplinar e, principalmente, por não se poder definir previamente parte significativa dos conteúdos e tarefas de um projeto específico, antes de iniciar o trabalho com as turmas em um PROINTER, esse componente curricular demandará do docente responsável uma carga de trabalho maior em atividades teóricas e práticas do que aquela geralmente empregada para planejar e ministrar disciplinas ofertadas regularmente com programas mais estáveis.

A complexidade própria ao trabalho com projetos interdisciplinares integrando ensino, pesquisa e extensão, articulados com outros componentes curriculares e iniciado com turmas ingressantes no curso exigem, também, maior tempo para sua realização de forma satisfatória e com os resultados esperados para a formação. Por isso, a necessidade de se dedicar dois ou quatro semestres letivos para cada projeto, assegurando-se, na atribuição do componente curricular aos docentes do curso, mecanismos para continuidade e conclusão dos projetos e seus desdobramentos, enquanto prática como componente curricular na articulação com outros componentes curriculares, necessariamente com os Estágios Supervisionados e o Trabalho de Conclusão de Curso.

Os docentes responsáveis pelos projetos interdisciplinares como componente curricular do curso de licenciatura devem, preferencialmente, já ter experiência em projetos interdisciplinares integrados de ensino, pesquisa e extensão e, necessariamente, domínio teórico-conceitual e metodológico na área de formação de professores da disciplina escolar específica do curso de licenciatura. Assim, o PROINTER e o SEILIC devem integrar os componentes curriculares sob a responsabilidade do núcleo ou área de conhecimento em ensino e formação de professores na disciplina específica da licenciatura da unidade acadêmica responsável pelo curso.

Estágio Supervisionado

Conforme o art. 1º da Lei 11.788/2008, “Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos”.

A Resolução nº 2/2015 do CNE reafirma o Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, com carga horária de 400 (quatrocentas) horas a ser realizado na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015)²⁷.

Partimos do pressuposto de que o componente curricular Estágio Supervisionado é essencial à formação para o exercício da docência e se constituiu como o momento de aprofundamento das questões levantadas no PROINTER, ou seja, da imersão do aluno na realidade profissional.

Nesse sentido, demanda de professores orientadores e supervisores, em parceria com os estudantes, um processo pedagógico dinâmico e dialógico, com reflexões coletivas acerca das experiências vividas no cotidiano da escola durante a realização do estágio. Nelas, diferentes dimensões de conhecimentos se integram, promovendo a construção da identidade profissional do estudante. O saber fazer de cada campo, o pensamento reflexivo sobre as escolhas teórico-metodológicas e os enfrentamentos das contingências que se fazem no aqui-e-agora da experiência no estágio são, pelo menos, três dimensões dessa complexidade, que não são separáveis do componente curricular no que diz respeito a horas práticas e horas teóricas.

Os encontros semanais em sala de aula na universidade e/ou nos próprios espaços dos estágios fazem parte do contato entre professores e estudantes em escolas e outros espaços educativos que possam constituir campo para o estágio, conforme especificidades da atuação profissional na área e do projeto pedagógico do curso. Eles têm como pauta situações cotidianas vivenciadas, articulando-se em muitos casos à pesquisa bibliográfica e à reflexão sobre os registros orais e escritos, partes constitutivas da prática docente.

A noção de professor como intelectual crítico, investigador, considerando sua constante mobilização/reflexão a serviço da emancipação e autonomia do professorado são fundamentos da compreensão sobre o docente desse componente curricular e sobre a formação de professores que se deseja.

Nos contextos escolares, o estágio supervisionado inicia-se a partir do primeiro contato entre os estudantes e os professores orientadores dos cursos de licenciatura com o professor supervisor da escola de educação básica ou de outro campo de estágio, quando for o caso.

O complexo exercício da docência, nessa perspectiva, exige que os professores orientadores de estágio atuem nos espaços de estágio de seus alunos, procurando:

- a) privilegiar a escola pública como campo de atuação e espaço voltado para a inovação, valorizando o contato, a integração e o trabalho cooperativo entre a escola de ensino básico e a universidade, buscando a contínua melhoria da qualidade da formação do estagiário/professor;
- b) assegurar parcerias entre a universidade, escolas públicas de educação básica e outras instituições ou espaços educacionais;
- c) acompanhar presencialmente, sempre que necessário, as ações do estágio em diversos momentos de planejamento;
- d) garantir o retorno sobre o estágio para as escolas de educação básica parceiras; e
- e) articular os conhecimentos da universidade e de seus docentes, sua cultura, crenças, valores, com a vida dos professores da educação básica, a organização, os hábitos e os conhecimentos da realidade da educação infantil, ensino fundamental, médio e a educação de jovens e adultos, ou de outras instituições que desenvolvem atividades de ensino e aprendizagem.

O estágio deve ser de responsabilidade do núcleo de ensino da unidade acadêmica e o professor orientador deve ser do respectivo núcleo. Os colegiados de cada curso, respeitadas as diretrizes definidas neste Projeto Institucional e na Resolução nº 24/2012, do Conselho de Graduação, definirão no PPC as diretrizes e as normas internas de funcionamento do Estágio Supervisionado.

O professor de estágio coordena um processo pedagógico complexo que visa promover a reflexão sobre o trabalho docente e articulá-lo com os conhecimentos que devem integrar a formação e desenvolvimento profissional do professor do ensino básico. Está pautado em observações e ações *in loco*, em contextos de estágios dos estudantes; orientações coletivas em sala de aula ou individuais.

Os diagnósticos, discussões e análises empreendidas no âmbito do Fórum de Licenciatura da UFU indicaram inúmeros desafios para o Estágio Supervisionado. Diante disso, o presente projeto aponta para a necessidade de estabelecimento, pela Universidade, de metas a serem alcançadas ao longo dos próximos anos pelas Unidades Acadêmicas e a administração superior da UFU, com vista aos seguintes aspectos:

- a) carga horária teórica e prática do Estágio Supervisionado a ser considerada integralmente por todas as Unidades Acadêmicas na atribuição de encargos didáticos aos docentes desse componente curricular obrigatório das licenciaturas;
- b) grupo de estagiários sob orientação de um mesmo docente não ser superior a 20

discentes;

c) assegurar que o componente curricular seja atribuído unicamente a docentes da área;

d) realização pelas unidades acadêmicas de concurso público na área de ensino para compor o quadro docente em atendimento a carga horária dos componentes específicos das licenciaturas;

e) constituição de núcleos de ensino e formação docente na estrutura de todas as unidades acadêmicas com cursos de licenciatura; e

f) fortalecimento das coordenações de estágio, reafirmando sua importante função na articulação entre orientadores, supervisores e licenciandos no cumprimento das atividades previstas no PPC.

Realizado dessa forma, o estágio supervisionado é também oportunidade concreta de ação formativa que articula ensino, pesquisa e extensão, aproximando universidade, escola de educação básica e outros espaços educativos.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no âmbito da licenciatura constitui-se como um elemento profícuo ao exercício da pesquisa e que deve também se articular de forma indissociável ao ensino e a extensão. Nesse sentido, esse Projeto Institucional define que o TCC:

a) deve ser obrigatório para o licenciando;

b) pode ser desenvolvido em interface com outras áreas;

c) pode ser desenvolvido em articulação com a Prática como Componente Curricular (PROINTER e SEILIC) e o Estágio Supervisionado;

d) deve consolidar a formação docente em nível de graduação de forma a permitir sua continuidade na pós-graduação; e

e) pode ser pensado a partir da problematização/imersão na realidade, como sistematização e síntese do processo vivenciado ao longo da formação inicial recuperando as experiências de pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito do PROINTER e do Estágio Supervisionado.

O formato do TCC será definido no PPC de cada curso em função das suas especificidades podendo assumir forma de monografia, artigo científico, memorial, portfólio, pesquisa e produção de material didático-pedagógico, produções artística, audiovisual e multimídia, entre outras.

Os Colegiados de cada Curso, respeitadas as diretrizes apontadas neste Projeto Institucional, definirão no PPC as diretrizes e as normas internas de funcionamento do TCC.

ORIENTAÇÕES PARA OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

O processo avaliativo a ser desenvolvido nos Cursos de Licenciatura tem como finalidade possibilitar a prática da avaliação formativa, processual e diagnóstica, necessária para assegurar a qualidade da formação. Para tal, ela precisa ser construída coletivamente como compromisso de todos os envolvidos no curso, sendo capaz de provocar mudanças em suas concepções.

Avaliar, nessa perspectiva, é se conscientizar do compromisso social para interpretar o

que a realidade revela no sentido de organizar o trabalho, visando o aprimoramento permanente da formação dos licenciandos. Assim, a avaliação contribui para se tomar decisões de forma circunstanciada, para mudar e superar as fragilidades de um projeto e, ao mesmo tempo, para manter e desenvolver potencialidades (SORDI, 2009).

Este Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação orienta que a avaliação dos projetos pedagógicos de curso deve ser realizada por meio da articulação entre os Colegiados e Núcleos Docentes Estruturantes dos Cursos de Licenciatura, considerando:

- o caráter permanente e sistemático do processo avaliativo do Projeto Pedagógico do curso numa periodicidade, nunca superior a dois anos;
- o envolvimento do conjunto dos docentes, estudantes e técnico-administrativos que compõem a comunidade do curso, no processo de avaliação de seu Projeto Pedagógico;
- a análise da realidade de cada curso expressa pela condução metodológica na apresentação de conteúdos, nas diretrizes para o processo de avaliação do aprendizado, na organização curricular adotada, na distribuição de tempos curriculares, ou seja, a análise do projeto pedagógico como um todo;
- a articulação entre meios e fins, necessária à operacionalização do PPC;
- as contribuições das Unidades Acadêmicas que participam, no âmbito de cada curso, do processo de formação dos licenciandos;
- as contribuições apresentadas por órgãos internos e externos à UFU envolvidos no processo de formação inicial e continuada de professores;
- as contribuições da pesquisa e da extensão para os Cursos de Licenciatura;
- a articulação com os egressos do curso e com a sociedade em geral; e
- as contribuições das Comissões de Avaliação das Condições de Ensino para fins de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso.

Nesse sentido, a avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos é necessária para garantir a qualidade nas diferentes áreas de formação da instituição formadora. Para tal, ela precisa ser construída coletivamente e ser compromisso de todos os envolvidos no curso provocando-lhes mudanças em suas concepções no sentido de assegurar a educação como bem público capaz de agir e intervir na sociedade.

¹CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2017.

²JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

³GARCIA, Carlos Macedo. Formação de professores: Para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Monteiro. Portugal: Porto Editora, 1999.

⁴CONNELL, R. W. Escuelas e justicia social. Madrid: Morata, 1997.

⁵LEITE, C. O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Lisboa: Fundação Calouste

Gulbenkian, 2002.

⁶LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. Educação: Temas e Problemas, v. 3, p. 203-215, 2007.

⁷SANTOMÉ, J. Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

⁸PISTRAK. Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

⁹VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

¹⁰VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

¹¹VEIGA, I. P. A. A prática pedagógica do professor de didática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

¹²FREITAS, Luis C. de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas/SP: Papirus, 1995.

¹³_____. Implicações conceituais para uma prática avaliativa. (Palestra proferida aos membros da Comissão Central da Graduação da Unicamp em 22/02/2001).

¹⁴DIAS SOBRINHO, J. D. Educação e avaliação: técnica e ética. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I (Org.). Avaliação democrática: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. p. 37-68.

¹⁵FREITAS, Luis C. de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas/SP: Papirus, 1995.

¹⁶FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da nossa época, 13).

¹⁷FREITAS, Luis C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

¹⁸POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: ambições e limites. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

¹⁹_____. Interdisciplinaridade: ambições e limites. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

²⁰POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. Liinc em revista, v. 1, n. 1, 2005, p. 03-15.

²¹THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.39, pp.545-554. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>.

²²_____. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.39, pp.545-554. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>.

²³CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2017.

²⁴CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015:

define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2017.

²⁵CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2017.

²⁶CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2017.

²⁷CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2017.