

**Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no
brasil¹**

General principles for the reform of teacher education programs in
Brazil

Júlio Emílio Diniz-Pereira²

Maria José Batista Pinto Flores³

Filipe Santos Fernandes⁴

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. Ao fazer isso, o texto cumpre duas missões: primeiro, registrar o trabalho de uma comissão instituída na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para apresentar propostas para o novo contexto de reformulação das licenciaturas na Universidade desencadeado pela aprovação da Resolução 2/2015 e, segundo, compartilhar o trabalho dessa comissão com um público mais amplo – para além daquele da comunidade interna da UFMG. Espera-se que o artigo contribua para repensar os modelos de formação de professores da educação básica em todo o território nacional – e, quiçá, fora dele.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura. Reforma. Princípios.

Abstract

¹ Este texto subsidiou palestras de um dos autores na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em Curitiba, Paraná, Brasil, em fevereiro de 2018, e na *Universidad Católica del Maule* (UCM), em Talca, Maule, Chile, em julho de 2018.

² Doutor (Ph.D) em Educação e, mais especificamente, em Sociologia do Currículo e da Formação de Professores, pela *University of Wisconsin-Madison*, nos Estados Unidos. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG).

⁴ Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, Campus Rio Claro). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG).

This article aims at presenting and discussing general principles for the reform of teacher education programs in Brazil. In doing so, the text fulfills two missions: first, to register the work of a commission established at Federal University of Minas Gerais (UFMG) to present proposals for the new context of reformulation of these programs at the University triggered by the approval of an educational law in 2015 and second, to share the work of this commission with a wider audience – in addition to that of the UFMG internal community. It is hoped that the article will contribute to rethinking teacher education models across the national territory - and, perhaps, outside it.

Keywords: Teacher education. Teacher education programs. Reform. Principles.

Introdução

Como sabemos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), aprovada em dezembro de 1996, definiu, por meio do artigo 62, que é necessário ser portador de diploma de curso de licenciatura plena, em nível superior, para o exercício legal da profissão de magistério na educação básica brasileira (BRASIL, 1996). Portanto, há mais de duas décadas, não existem dúvidas de que os cursos de licenciatura plena, em nível superior, são os responsáveis pela formação de professores para a educação básica no país. Dito de outra maneira e enfatizando: hoje, quem deve formar professores para a educação básica no Brasil são os cursos de licenciatura plena, em nível superior!⁵

O substantivo feminino “licenciatura” (do latim, *licere*, ou seja, “ter permissão, estar lícito e, portanto, estar livre para a execução”), como o próprio nome sugere, significa “que tem licença”. Dessa maneira, a licenciatura trata-se de uma **licença** concedida pelo Estado para o exercício legal da profissão docente na educação básica no Brasil. Se alguém exerce a profissão de magistério na educação básica em nosso país sem ter diploma de licenciatura plena, em nível superior, o faz porque está amparado nas “brechas” da lei – como, por exemplo, no caso da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; ou o faz

⁵ Infelizmente, na contramão da tendência mundial de *universitarização* da formação de professores, a mesma LDBEN **admitiu** que portadores de diplomas de cursos normais (ou de “magistério”), **de nível médio**, também pudessem atuar, no Brasil, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 589-614, 2021

porque políticas educacionais pouco sérias de estados e de municípios assim o permitem – ao não realizarem concursos públicos, esses entes federados mantêm pessoas exercendo a profissão docente ilegalmente por vários anos, por meio da assinatura de contratos de trabalho temporários e precarizados; ou, finalmente, o faz porque simplesmente decidiu não observar a legislação brasileira – algo impensável para as chamadas “profissões clássicas” (direito, engenharias e medicina) que, por meio de entidades de classe fortes, fiscalizam o exercício legal das atividades profissionais nessas áreas.

Em razão da enorme diversidade dos cursos de licenciaturas no Brasil, temos consciência de que é extremamente difícil, arriscado e desafiador discutir qualquer tema relacionado a esses programas de formação de professores no país. A realidade das licenciaturas em uma região brasileira não é necessariamente a mesma em outra parte do país. Em um mesmo estado da federação, há muitas diferenças entre os cursos de formação de professores em razão das assimetrias regionais internas e, obviamente, devido às distintas instituições de ensino superior (IES) que oferecem licenciaturas (se universidades, institutos, centros universitários ou faculdades; se públicas – federais, estaduais ou municipais – ou privadas – confessionais, empresariais, com ou sem fins lucrativos, ou, ainda, se esses cursos acontecem presencialmente, semi-presencialmente ou a distância). Além disso, como sabemos, em uma mesma IES, também se encontram peculiaridades entre os diferentes cursos de licenciatura da Instituição!

Porém, neste artigo, ao discutirmos **princípios gerais** para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil, não estamos preocupados, de início, com essas diferenças e particularidades dos programas de formação de professores da educação básica no país – que, mais uma vez, reconhecemos, destacamos e, sem dúvidas, consideramos importantes –, mas sim com aquilo que há de comum entre eles. Dessa maneira, a pretensão, ao escrever este texto, foi encontrar um **substrato comum** para estabelecer um debate com todas as licenciaturas no território nacional – e, quiçá, até fora dele – independentemente de suas

peculiaridades. Além disso, outro desafio ao produzir este artigo – intencionalmente fundamentado naquilo que existe de mais atual no campo da pesquisa sobre formação docente no mundo – foi usar uma linguagem simples e livre de jargões acadêmicos para que ele seja acessível para o público diverso que se envolve direta ou indiretamente com a formação de professores da educação básica em nosso país.

É importante ressaltar que os princípios aqui apresentados vão ao encontro da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, ao definir novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2015), desencadeou, naquela época, um novo processo de reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. A aprovação dessa resolução abriu novas possibilidades de se repensarem os cursos, os currículos, os modelos e as propostas de formação de professores da educação básica em nosso país.

Em razão desse novo contexto de reforma dos cursos e dos programas de formação docente, a Assembleia Geral do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), reunida no dia 23 de maio de 2016, aprovou a criação de uma **comissão de trabalho**⁶ para estudar, discutir e apresentar propostas para a reformulação dos cursos de licenciatura na UFMG desencadeada pela aprovação da Resolução CNE 2/2015. O DMTE, ao congrega professores de didática geral, de didáticas específicas e de orientação de estágios supervisionados, é o departamento da UFMG mais diretamente envolvido com a tarefa de formar professores para a educação básica. Além disso, vários docentes desse departamento têm como objeto de pesquisa a formação docente e atuam no Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social – PPGE/FaE/UFMG (conceito 7 CAPES) – com a orientação de investigações

⁶ Os membros da comissão de trabalho do DMTE foram (em ordem alfabética): Prof. Filipe Santos Fernandes; Profa. Gladys A. Sá Rocha; Prof. Júlio Emilio Diniz-Pereira; Profa. Maria José Batista Pinto Flores; Prof. Orlando Gomes de Aguiar Júnior e Profa. Terezinha Cristina da Costa Rocha.
Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 589-614, 2021

acadêmicas sobre essa temática. Portanto, o DMTE não poderia se eximir da responsabilidade de dar a sua contribuição em um contexto de reforma dos cursos de licenciatura na UFMG como aquele desencadeado pela aprovação da Resolução 2/2015.

A comissão do DMTE reuniu-se, pela primeira vez, no dia 24 de maio de 2016, e decidiu trabalhar em duas “frentes”. A primeira, de caráter emergencial, visou escrever um documento com princípios gerais para ser disponibilizado em curto prazo para a comunidade da UFMG de modo a contribuir de imediato com as discussões travadas nos diferentes colegiados de cursos de licenciatura. A segunda “frente”, que demandaria um pouco mais de tempo, tinha como propósito construir uma proposta curricular para o conjunto das licenciaturas da UFMG, em consonância com essas orientações gerais⁷.

Apresentamos, neste artigo, então, os princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil desencadeada a partir da aprovação da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. A sistematização desses princípios foi, como mencionado anteriormente, resultado da primeira “frente” de trabalho da referida comissão instituída pelo DMTE/FaE/UFMG. Essa comissão sistematizou **onze princípios gerais** para contribuir com o debate sobre a reforma dos cursos de licenciatura na Universidade. Esses onze princípios serão apresentados e brevemente discutidos a seguir, como forma de deixar registrado o trabalho dessa comissão do DMTE e, ao mesmo tempo, de compartilhá-lo com um público mais amplo, para além daquele da comunidade interna da UFMG – que, até então, foi a única a ter acesso a essas ideias.

Princípio 1: Reconhecer a complexidade da tarefa de formar professores da educação básica

⁷ Infelizmente, por uma série de razões, a comissão de trabalho instituída pelo DMTE/FaE/UFMG não conseguiu ir além da produção de um esboço de documento com princípios gerais para a reforma das licenciaturas na Universidade. Ainda assim, esse rascunho foi disponibilizado na UFMG e, de acordo com alguns depoimentos, contribuiu bastante no processo de reforma de alguns cursos. A versão inacabada desse documento foi retomada, então, para a produção deste artigo.

Um dos atuais consensos no campo da pesquisa sobre formação de professores no mundo é a ideia de que o trabalho docente é uma atividade complexa e de alto nível. Como escreveram os pesquisadores canadenses Maurice Tardif e Claude Lessard, a realização dessa atividade complexa requer conhecimentos e competências em várias áreas:

[...] 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; LESSARD, 2007, p. 9).

O reconhecimento a respeito da complexidade dessa atividade e, por via de consequência, de sua formação, é algo importante para a superação de ideias simplistas e do tipo senso comum de que para ser professor basta ter “dom”, “vocaçã”⁸, “*jeito pra coisa*” ou, em uma concepção um pouco mais avançada, mas ainda simplista, de que para ser professor basta “dominar a matéria a ser ensinada” e “saber transmitir o conhecimento” (sic).

As propostas curriculares para os cursos de licenciatura no Brasil devem, de alguma maneira, refletir a complexidade do trabalho docente e de sua formação. Deve-se evitar matrizes curriculares em que é possível identificar “blocos” separados, justapostos e pouco articulados de formação de professores, por exemplo, um voltado apenas para os conhecimentos sobre os objetos de

⁸ Coelho e Diniz-Pereira (2017) propuseram, por meio de um artigo publicado na Revista Portuguesa de Educação, a **ressignificação** da noção de “vocaçã” na profissã docente – em vez de simplesmente rechaçá-la como tem sido o comportamento da maioria dos autores ditos “críticos” no campo educacional no Brasil – para trazer a formaçã e a atuaçã dos professores da educaçã básica mais próximas do compromisso social.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 589-614, 2021

ensino da educação básica e outro direcionado apenas para os conhecimentos pedagógicos.

Princípio 2: Reconhecer que para formar um professor da educação básica é necessário um conjunto de conhecimentos sobre os contextos e os sujeitos da educação, sobre os conhecimentos curriculares, sobre os objetos de ensino e os conhecimentos pedagógicos (gerais e aqueles mais específicos sobre os objetos de ensino)

Lee Shulman, pesquisador estadunidense, defendeu, por meio da publicação de um artigo muito conhecido no campo da pesquisa sobre formação de professores – *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform* (1987) –, a existência de, pelo menos, SETE “conhecimentos de base” (*base knowledge*) que seriam essenciais para o exercício do magistério. São eles: conhecimento sobre o objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino; conhecimento curricular; conhecimento das características, dos aspectos cognitivos e da motivação dos estudantes; conhecimento do contexto educativo; conhecimento das finalidades educativas, dos valores educativos e dos objetivos.

Esse conjunto de conhecimentos a serem construídos pelos nossos alunos das licenciaturas ao longo de suas trajetórias de formação acadêmico-profissional⁹ ou de desenvolvimento profissional¹⁰ deve ser contemplado nas propostas curriculares para os cursos de formação de professores da educação básica. Além disso, é extremamente importante buscar um **equilíbrio**, nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, entre as atividades que formam

⁹ Termo utilizado por um dos autores deste artigo em substituição à expressão “formação inicial”. Uma das críticas ao uso do termo “formação inicial” pela literatura da área é o fato de que a profissão docente começa a ser aprendida mesmo antes da entrada do sujeito em um curso de graduação (licenciatura). Portanto, a formação não se configura como “inicial” – termo dúbio na língua portuguesa por indicar tanto uma formação que se “inicia” a partir da entrada em cursos de licenciatura (ideia da qual o autor discorda), quanto uma formação que não termina com a conclusão desses cursos – ideia que, obviamente, o autor não se opõe a ela (ver DINIZ-PEREIRA, 2008).

¹⁰ O conceito de desenvolvimento profissional docente não deve ser confundido com o de “formação continuada”. Ou seja, eles não são sinônimos. Em um processo de desenvolvimento profissional docente, a participação em ações, iniciativas e programas de “formação continuada” é algo extremamente importante e desejável, mas o significado de “desenvolvimento profissional” não se resume a isso (ver DINIZ-PEREIRA, 2019b; GARCIA, 2009).

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 589-614, 2021

o “tripé” dessa preparação – aquelas voltadas para a construção dos conhecimentos sobre os objetos de ensino da educação básica, as voltadas para a elaboração dos conhecimentos pedagógicos e aquelas direcionadas para a construção dos conhecimentos pedagógicos sobre os objetos de ensino da educação básica.

Historicamente, observamos, no Brasil, a ampla predominância das atividades voltadas para a construção dos conhecimentos pedagógicos na licenciatura em Pedagogia e a ampla predominância das atividades direcionadas para a construção dos conhecimentos sobre os objetos de ensino da educação básica nas demais licenciaturas. Cientes disso, os legisladores foram muito claros quando indicaram a necessidade de mudança dessa realidade por meio da aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica de 2002 (artigo 11, inciso VI, parágrafo único) e as de 2015 (artigo 13, parágrafo 5º). Voltaremos a abordar esse ponto, nos princípios 7 e 8 deste artigo.

Princípio 3: Reconhecer a formação de professores como um processo contínuo em que a formação acadêmico-profissional deve articular-se com os momentos seguintes de inserção e de desenvolvimento profissional

Ao olharmos historicamente para o campo da formação docente, percebemos que a noção de “formação” foi, por muito tempo, restrita ao atendimento a cursos de preparação de professores nas universidades, nas instituições de ensino superior ou de ensino médio (curso Normal). A ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão de um curso preparatório, seja de nível superior ou médio, começou a ganhar força, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos oitenta do Século XX. A formação de professores passou, então, a ser comumente dividida em duas etapas: a “formação inicial” ou “pré-serviço”, de um lado, e a “continuada” ou “em serviço”, de outro. Não tardou muito para surgir várias críticas a essa visão compartimentada de “degraus de formação”. Defendeu-se, a partir daí, a necessidade de superação dessa concepção da formação de professores como

momentos estanques, que se encerram em si mesmos, e sugeriu-se que passássemos a examinar a formação docente como um processo que acontece em um *continuum* entre a formação acadêmico-profissional (antes, “inicial”) e o desenvolvimento profissional (antes, formação “continuada”) (NÓVOA, 1991; 1992).

Dessa maneira, discute-se hoje na literatura especializada sobre formação docente, a ideia do **desenvolvimento profissional** dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente (ver DINIZ-PEREIRA, 2019b). Sendo assim, ao discutir a formação dita “inicial” ou a formação dita “continuada” de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente – salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos etc. Além disso, a literatura da área passou a dar destaque especial para os momentos de **inserção profissional** ou de “entrada na carreira” por serem estes considerados bastante intensos em termos de aprendizagem da docência e determinantes em termos da permanência ou não dos professores iniciantes na profissão (ANDRÉ, 2012; VAILLANT, 2009).

O desenvolvimento desses estudos e as investigações sobre as experiências implantadas ajudam na definição da noção de **indução profissional** entendida como o acompanhamento sistemático, intencional e institucionalizado com a finalidade de promover uma adesão à docência entre os iniciantes, assegurando-lhes permanência qualificada e afirmação na profissão (NASCIMENTO et al, 2019).

Consonantes com toda essa discussão na literatura especializada sobre formação docente, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica de 2015 apontaram, de maneira clara, que “as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de

colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais da magistério” (artigo 1º, parágrafo 1º) (BRASIL, 2015).

Além disso, tais diretrizes não perderam de vista a questão da valorização dos profissionais do magistério, abordada explicitamente no capítulo VII desse documento. Sendo assim, a valorização é tributária tanto de condições materiais quanto simbólicas, para a qual a autoridade sobre o próprio trabalho é imprescindível, o que se legitima por meio de processos adequados de formação e de atuação. Voltaremos a esses pontos quando apresentarmos, nos princípios 4 (a seguir) e 7, as ideias sobre a especificidade da formação profissional nos cursos de licenciatura e a centralidade dos estágios curriculares supervisionados na formação de professores, respectivamente.

Princípio 4: Reconhecer que as licenciaturas devem atender uma especificidade de formação profissional, assim como acontece em outros cursos, como, por exemplo, direito, engenharias e medicina

Ao elencarmos saberes e conhecimentos necessários à formação de professores da educação básica, o fazemos em razão dos sentidos que atribuímos ao que constitui um professor como profissional e como se dá o processo de tornar-se docente.

Roldão (2007) afirma que o “caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a acção de ensinar” (p. 94). Essa autora reconhece que a definição sobre o que é ensinar não é uma questão consensual e estática, assim como o próprio reconhecimento da função de ensinar associada a um grupo profissional. No entanto, ela defende que saber ensinar é “ser especialista na complexa capacidade de mediar e transformar os saberes gerando apropriação por parte de outros” (p. 101-102). Essa condição não está dissociada dos processos tensos e contraditórios que perpassam a docência em sua condição profissional, no entanto, ela reafirma a importância do conhecimento profissional docente entendido em sua especificidade “socioprática”, como aspecto relevante

para a profissionalidade docente¹¹. Esse entendimento da profissionalidade docente requer uma proposta de formação em sintonia com o campo de atuação, capaz de articular fatores intrínsecos e extrínsecos à docência em prol de seu desenvolvimento profissional.

Se há especificidade na ação docente, obviamente, existe especificidade na formação de professores. Porém, diferente do que acontece nos cursos das chamadas “profissões clássicas” (direito, engenharias e medicina) – em que não há dúvidas sobre qual profissional se deseja formar: se bacharelado em Direito, não se discute que se quer preparar advogados; se graduação em engenharias, sabe-se que o perfil dos egressos é o de engenheiros; e, finalmente, se curso de Medicina, não há incertezas de que se deseja formar médicos –, nas licenciaturas, ainda hoje, não se tem clareza se ali se forma um biólogo ou um professor de biologia; um músico ou um professor de música; um geógrafo ou um professor de geografia...

Pois, o que queremos reforçar neste princípio é que as licenciaturas são cursos de formação profissional, de nível superior, graduação plena, como qualquer outro desse mesmo nível de ensino no país (assim como direito, engenharias e medicina, por exemplo). As licenciaturas, no Brasil, formam **prioritariamente** professores que atuarão na educação básica (na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas diversas modalidades de ensino)¹². Dessa maneira, ninguém (nem os alunos, nem os professores, nem os gestores, nem os empregadores, nem o Estado, nem a sociedade em geral, ninguém!) pode ter dúvidas sobre qual profissional se forma nas licenciaturas. Se alguém escolhe fazer um curso de licenciatura é porque ele ou ela, à princípio,

¹¹ Gimeno Sacristán (1995) define o termo *profissionalidade* como aquilo “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 64).

¹² Resolvemos usar “prioritariamente” e não “exclusivamente” em razão dos argumentos de que os licenciados têm um campo de atuação mais amplo do que a escola e a sala de aula. Como “profissionais da educação”, os egressos dos cursos de licenciatura podem atuar em todo e qualquer espaço (formal ou informal) em que se desenvolvem ações educativas planejadas e intencionais.

deseja se tornar um professor ou uma professora e atuar – como profissional da educação e/ou do ensino – na educação básica¹³.

Como veremos no princípio a seguir, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, tanto as de 2002, quanto as de 2015, procuraram solucionar, de uma vez por todas, essa dúvida que ainda paira sobre os cursos de licenciatura no país.

Princípio 5: Reconhecer que as licenciaturas têm terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado o que implica em entradas específicas para os cursos de formação de professores e desenhos curriculares próprios

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, definiu no artigo 7º, inciso I que: “A organização institucional da formação dos professores [...] levará em conta que **a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria**” (BRASIL, 2002; grifos nossos). Tal definição pode ser compreendida como uma resposta dos legisladores para a superação do fato de, historicamente, no Brasil, os cursos de licenciatura funcionarem como meros apêndices dos cursos de bacharelado (ver DINIZ-PEREIRA, 2000).

O Parecer CNE/CP 009/2001 preconizou essa decisão quando afirmou que “a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso **exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado** ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’” (BRASIL, 2001; grifos nossos). Para tal, o Conselho Pleno do CNE posicionou-se claramente a favor da separação entre os cursos de licenciatura e de bacharelado desde a entrada dos alunos na

¹³ Para uma discussão sobre o perfil socioeconômico dos atuais estudantes de licenciatura no Brasil e a relação deles/as com o magistério, ver Locatelli e Diniz-Pereira (2009).

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 589-614, 2021

universidade. Mesmo que os dois cursos tivessem momentos em comum, não poderia haver, no caso das licenciaturas, dúvidas sobre qual profissional se pretendia formar. A instituição e os educadores (formadores de professores) deveriam ter clareza suficiente sobre o perfil de egresso que se deseja em um curso de licenciatura.

As DCN de 2015, ao afirmarem, no artigo 11, que a “**formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado**” (BRASIL, 2015; grifos nossos), reforçam a posição anteriormente assumida no documento de 2002 e, além disso, destacam a necessidade de articulação das licenciaturas com os respectivos bacharelados. Tal posicionamento não apenas endossa o princípio da terminalidade e integralidade próprias dos cursos de formação de professores em relação aos respectivos bacharelados, como também, ao primar pela necessidade de articulação entre essas duas modalidades, reforça a ideia da universidade como *locus* da formação docente, pois, muitas faculdades isoladas e demais instituições de ensino superior que oferecem apenas cursos de licenciatura não têm como seguirem esse imperativo legal justamente por não oferecerem também cursos de bacharelado¹⁴. Voltaremos a destacar esse ponto no princípio a seguir.

Porém, antes de finalizar a apresentação deste princípio, gostaríamos de deixar claro que, por um lado, a especificidade de formação das licenciaturas em relação àquelas dos respectivos bacharelados não destitui, em hipótese alguma, a especificidade do saber disciplinar. Sendo assim, é imprescindível que as entradas nos cursos de formação de professores sejam feitas, desde o início, com a delimitação das áreas específicas (no caso da UFMG, Artes Visuais, Biologia, Dança, Educação Física, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática, Música, Química e Teatro). Como sabemos, as áreas do conhecimento escolar são fortes marcas identitárias dos professores e a construção da identidade dos alunos dos cursos de licenciatura também se

¹⁴ Para uma discussão sobre a privatização dos cursos de formação de professores da educação básica no Brasil e no mundo, ver Diniz-Pereira, 2015 e Diniz-Pereira, 2019a.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 589-614, 2021

desenvolve com a referência a uma área específica do conhecimento escolar. Tal orientação poderia evitar ainda mecanismos de seleção interna em razão das hierarquias existentes entre essas áreas.

Por outro lado, essa posição não pode ser interpretada como contrária à interdisciplinaridade. Defendemos a ideia de que as escolas estão “condenadas” à interdisciplinaridade e, em razão disso, os professores da educação básica devem aprender, ainda nos cursos de licenciatura, como trabalhar interdisciplinarmente nas escolas. Porém, ao contrário do que normalmente se pensa, para que a interdisciplinaridade realmente aconteça nas escolas, além da reorganização dos tempos e dos espaços escolares, o profissional em formação deveria realizar estudos aprofundados em uma área específica do conhecimento e, paralelamente, contemplar as reflexões sobre o ensino-aprendizagem dos conceitos mais fundamentais dessa área. Em termos da atuação profissional, significaria projetar alguém que trabalhasse preferencialmente em uma determinada área do conhecimento escolar, a que se dedicasse mais, e que, necessariamente, estaria em contato permanente com outros campos do saber. Dessa maneira, a formação de professores da educação básica deve manter-se prioritariamente (não exclusivamente) disciplinar¹⁵. No entanto, é **imprescindível** que os estudantes das licenciaturas – independentemente, se “disciplinares” ou “interdisciplinares” – passem, **obrigatoriamente**, por várias experiências interdisciplinares ao longo de seus percursos – por exemplo, todas as disciplinas de formação pedagógica (ou de fundamentos da educação) deveriam ser sempre ofertadas a turmas com alunos de diferentes licenciaturas; as etapas iniciais dos estágios supervisionados (ou mesmo das “práticas como componentes curriculares”) deveriam ser organizadas para que licenciandos de

¹⁵ Há certos programas de formação de professores da educação básica no Brasil, como os cursos de licenciatura em Ciências da Natureza, que procuram formar professores para atuar nessa área e especificamente nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e são **essencialmente** interdisciplinares (ver KLUTH, 2017). Além disso, várias outras licenciaturas ditas “interdisciplinares” foram criadas no país, principalmente a partir de 2008, com a expansão do sistema federal de universidades públicas. Para uma análise crítica desse movimento de criação de licenciaturas ditas “interdisciplinares” no país, ver Luz (2018).

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 589-614, 2021

distintas áreas pudessem compartilhar diferentes olhares sobre a escola e a sala de aula; em uma etapa um pouco mais avançada dos “estágios”, alunos de diferentes licenciaturas deveriam ser desafiados a desenvolver projetos interdisciplinares nas escolas.

Princípio 6: Construir possibilidades de articulação entre disciplinas e/ou atividades acadêmicas curriculares (aac’s) das licenciaturas e dos respectivos bacharelados

Reconhecer a especificidade dos cursos de formação de professores da educação básica não elimina a possibilidade de interlocução entre as licenciaturas e os respectivos bacharelados. Esta, aliás, parecia ser a intenção das diretrizes curriculares nacionais de 2015 quando indicaram, no artigo 11, que a “formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado” (BRASIL, 2015).

Sendo assim, nos cursos de formação docente, o trabalho com conhecimentos sobre os objetos de ensino da educação básica poderia acontecer **articuladamente** entre as licenciaturas e os respectivos bacharelados. Ou seja, no caso da UFMG, os conteúdos sobre Artes Visuais, Biologia, Dança, Educação Física, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática, Música, Química e Teatro não precisam ser **necessariamente** diferentes daqueles trabalhados na formação dos bacharéis nas respectivas áreas. Porém, é importante enfatizar que a decisão sobre quais conhecimentos, em cada uma dessas áreas, seriam necessários para formar os professores da educação básica deveria ser tomada, **em comum acordo**, entre os professores dos institutos, departamentos e faculdades, em que se encontram os bacharelados, e os docentes que trabalham os conhecimentos pedagógicos sobre os objetos de ensino da educação básica (didática do ensino de..., laboratório de ensino de..., instrumentação para o ensino de... etc.) nas respectivas licenciaturas, sejam nos institutos, departamentos e faculdades, seja nos/as centros/departamentos/faculdades de educação.

Por fim, é fundamental ressaltar que algumas áreas têm avançado bastante, em termos de pesquisas, sobre quais os conhecimentos sobre os objetos de ensino são necessários na formação de professores da educação básica e os resultados de tais investigações acadêmicas não devem ser desconhecidos ou desconsiderados em um contexto de reforma dos cursos de licenciatura.

Princípio 7: Reconhecer a centralidade dos estágios na construção das propostas para os cursos de licenciatura

Outro consenso no campo da pesquisa sobre formação de professores hoje, no mundo, é sobre a centralidade que os **estágios**¹⁶ assumem na formação acadêmico-profissional dos docentes da educação básica. Essa centralidade é justificada, na literatura da área, em razão da possibilidade concreta de articulação entre teoria e prática nesses momentos específicos de formação dos cursos de licenciatura. Porém, ao contrário do que se pensa, a ideia sobre o **princípio da indissociabilidade entre teoria e prática** na formação de professores não é nova.

Em um artigo de 1904, *The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers*, John Dewey foi categórico ao afirmar que “a formação profissional adequada dos professores não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático” (p. 142). Dewey estava convencido “de que a formação teórica, meramente teórica, incompreensível, remota [é] relativamente inútil para o professor” (p. 152). Nesse texto, o autor continuou defendendo a sua posição ao dizer que “há algo de errado no lado ‘acadêmico’ da formação profissional, se, por meio dele, o estudante não obtiver, constantemente, lições práticas da mais excelente qualidade” (p. 160). Por fim, em termos da formação de professores, ele advogou pela “formação de hábitos

¹⁶ Chamamos “estágios” os momentos de formação de professores da educação básica em que há contato direto com a realidade concreta da escola e da sala de aula. De acordo com a legislação educacional atual, esses momentos correspondem tanto ao mínimo de 400 horas de “prática como componente curricular” como ao mínimo de 400 horas de estágio curricular supervisionado.

laborais [que] possuem uma aprovação empírica, em vez de uma aprovação científica” (p. 149). Tais ideias são precursoras de toda a produção acadêmica contemporânea sobre os saberes docentes (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2000; TARDIF, 2002; TARDIF; GAUTHIER, 2001; TARDIF; LESSARD, 2009; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

A legislação educacional brasileira atual, no que tange à formação de professores, tem insistido na importância do princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinou um aumento significativo da carga horária “prática” nas licenciaturas. A Resolução CNE/CP n. 02/2002 definiu, por exemplo, que nenhum curso de licenciatura poderia ter menos do que 400 horas de “prática como componente curricular” e tampouco menos do que 400 horas de estágio supervisionado. As diretrizes curriculares nacionais de 2015 reafirmaram esse imperativo legal (artigo 13, parágrafo 1º, incisos I e II). Inacreditavelmente, antes da aprovação da resolução de 2002, formavam-se professores da educação básica no Brasil com apenas 60 horas de estágio supervisionado – e este era oferecido, geralmente, no último período/semestre dos cursos de licenciatura! Cabe ressaltar que a exigência legal de o mínimo de 400 horas de “prática como componente curricular” tem recebido múltiplas interpretações e, em razão disso, não vem sendo cumprida em muitas licenciaturas no país (DINIZ-PEREIRA, 2011).

No que diz respeito especificamente ao “estágio supervisionado”, outro problema a ser urgentemente solucionado nos atuais programas de formação docente é a enorme diversidade de organização dos estágios nesses cursos. Por exemplo, atualmente, as licenciaturas da UFMG dividem os seus respectivos estágios em dois, três, quatro e em até cinco “tempos” distintos e em diferentes momentos dos cursos. Isto inviabiliza pensar e executar atividades interdisciplinares envolvendo estudantes de diferentes cursos de licenciatura durante a realização dos estágios – como mencionamos anteriormente, algo fortemente recomendado.

Uma iniciativa importante, já em curso na UFMG, é o estabelecimento de **parcerias** entre as redes públicas de ensino e a Universidade para o desenvolvimento de um projeto mais orgânico de estágio supervisionado. Para tal, é imprescindível que os professores da educação básica, ao supervisionarem os estágios nas escolas, assumam o papel de **co-formadores** e, junto aos orientadores das universidades, participem também da formação de futuros docentes¹⁷. Seria importante manter e, talvez, ampliar as iniciativas de compartilhamento da orientação dos estágios entre professores dos/as centros/departamentos/faculdades de educação e docentes das demais faculdades, dos demais institutos e departamentos. Além disso, quando for o caso, uma ideia interessante seria envolver institucionalmente professores que atuam na educação básica nas universidades, nos chamados “colégios de aplicação” – no caso da UFMG, professores do Centro Pedagógico (CP) ou do Colégio Técnico (COLTEC) – também na orientação dos estágios supervisionados das licenciaturas.

Por fim, em razão da centralidade que exercem e de serem **estratégicos** em um projeto político-pedagógico para as licenciaturas, os estágios merecem um projeto institucional específico a ser construído coletivamente pelas comunidades acadêmicas e as redes públicas de ensino.

Princípio 8: Ampliar os tempos destinados à formação em conhecimentos sobre o objeto de ensino no curso de Pedagogia

A Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, definiu, no artigo 2, esta como uma licenciatura voltada para “a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

¹⁷ Idealmente, os professores que recebem alunos das licenciaturas para o desenvolvimento dos estágios supervisionados em suas escolas e em suas salas de aula deveriam ser remunerados por isto, ter diminuídas as suas cargas horárias didáticas e receber alguma contrapartida das universidades em termos de ações de formação continuada.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 589-614, 2021

Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar” (BRASIL, 2006).

Como mencionado anteriormente, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica de 2002 (artigo 11, inciso VI, parágrafo único) e de 2015 (artigo 13, parágrafo 5º) definiram que as licenciaturas em Pedagogia devem ter, **no mínimo**, 640 horas destinadas à formação em conhecimentos sobre os objetos de ensino da educação básica. A ideia dos legisladores foi romper com a clássica divisão, no Brasil, entre a formação do professor polivalente, de um lado, e do especialista por disciplinas, de outro, consequência do antigo modelo do “primário” e do “ginásio” que criou uma fragmentação muito grande nas práticas escolares em nosso país.

Desse modo, predomina ainda hoje, no Brasil, o modelo em que as professoras “primárias” se caracterizam por um perfil mais generalista e os professores “secundários” (que inclui, hoje, os professores dos anos finais do ensino fundamental e os do ensino médio), por uma formação mais específica; disciplinar. Além disso, as professoras que atuam nos primeiros anos de escolaridade têm habilidades que os professores de disciplinas não possuem, e vice-versa, o que cria descontinuidades não apenas no desenvolvimento das aprendizagens de conceitos essenciais, mas também no trato de processos mais globais.

Portanto, seria essencial que o trabalho com conhecimentos sobre os objetos de ensino da educação básica aparecesse de modo explícito na proposta curricular para o curso de Pedagogia, por meio de disciplinas e/ou atividades acadêmicas curriculares (aac’s) voltadas exclusivamente para esse fim. Tais disciplinas e/ou atividades poderiam ser assumidas por professores dos institutos, departamentos e faculdades que hoje não participam da formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental ou, se constatada a impossibilidade disso ocorrer, seja qual for o motivo, que tal conteúdo apareça explicitamente nas ementas das disciplinas de “metodologia do ensino” – no caso da UFMG, as disciplinas de “Metodologia e Fundamentos do Ensino de...” que,

talvez, deveriam assumir outros nomes para contemplar, desde o título, a formação em conhecimentos sobre os objetos de ensino da educação básica.

Princípio 9: Ampliar os tempos destinados à formação pedagógica nas demais licenciaturas

As DCN de 2002 e as de 2015 definiram um mínimo de carga horária de 640 horas a ser destinada à formação pedagógica nas licenciaturas. Por um lado, temos um aumento da carga horária destinada à essa formação, por outro, tem-se o desafio de pensar nas implicações e nos ganhos disso para o processo de preparação de novos professores da educação básica. Esse tempo não pode simplesmente ser observado enquanto “horas extras”, mas sim pela fortuita oportunidade de aprofundamento e qualificação da formação docente.

Um direcionamento inicial discutido, e aqui proposto, é a obrigatoriedade de disciplinas de “fundamentos da educação”, que trazem organicidade para a formação de professores, como, no caso da UFMG, a “Sociologia da Educação”, a “Psicologia Educacional”, a “Didática Geral” e as “Políticas Públicas Educacionais”, para todos os cursos de licenciatura¹⁸. Mas, para além disso, é preciso pensar a ampliação da oferta de disciplinas que trabalham os conhecimentos pedagógicos¹⁹ e de outras discussões e construtos formativos, por meio de disciplinas optativas, seminários e/ou formações complementares que tragam para os estudantes diferentes modos, abordagens e práticas do fazer docente.

Princípio 10: Viabilizar nas faculdades, nos institutos e nos departamentos que participam de cursos de licenciatura a oferta de disciplinas e/ou atividades

¹⁸ No caso da UFMG, em razão de disputas ocorridas em reformas anteriores, algumas licenciaturas decidiram pela não obrigatoriedade dessas disciplinas nos respectivos currículos de seus cursos.

¹⁹ Disciplinas como, por exemplo, “História da Educação”, “Filosofia da Educação”, “Antropologia da Educação” e “Teorias do Currículo” são oferecidas obrigatoriamente, na UFMG, apenas para a licenciatura em Pedagogia. Os egressos das demais licenciaturas se formarão professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio sem terem estudado os conteúdos dessas disciplinas.

acadêmicas curriculares (aac's) relacionadas à construção dos conhecimentos pedagógicos sobre os objetos de ensino da educação básica

Entendemos que os cursos de licenciatura devem fortalecer e ampliar a base sobre a qual se desenvolvem os conhecimentos pedagógicos sobre os objetos de ensino da educação básica. Na UFMG, as atividades voltadas para a construção desses conhecimentos se materializam em disciplinas denominadas “Laboratório de Ensino de...”; “Instrumentação para o Ensino de...”; “Prática de Ensino de...”; “Didática do Ensino de...”, “Recursos para o Ensino de...” que existem atualmente nos currículos dos cursos de licenciatura, com ofertas nos institutos/departamentos e no DMTE/FaE. Compreendemos que elas possam ser ampliadas e trabalhadas na perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos nas diversas etapas de escolarização ou ciclos de formação humana na educação básica. Para tal, defendemos que essas disciplinas devem se articular com o que, desde a Resolução 02/2002 do CNE, se denominou “prática como componente curricular”. Ou seja, uma parte da carga horária dessas disciplinas que trabalham conhecimentos pedagógicos sobre os objetos de ensino da educação básica deveria ser “prática” e ser contabilizada naquele mínimo de 400 horas de “prática como componente curricular” exigido por lei²⁰.

Princípio 11: Promover um processo sistemático de avaliação e de monitoramento da implantação e do desenvolvimento da reestruturação curricular dos cursos de licenciatura

As diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de 2015 ressaltaram, no artigo 6, a

²⁰ Defendemos que a carga horária da “prática como componente curricular” seja cumprida **prioritariamente** em articulação com as disciplinas e demais atividades que trabalham os conhecimentos pedagógicos sobre os objetos de ensino da educação básica. Porém, é possível pensar o cumprimento dessa exigência legal também articulado com outras disciplinas e atividades que trabalham os conhecimentos pedagógicos e aquelas que trabalham os conhecimentos sobre os objetos de ensino da educação básica – isto, obviamente, depende dos projetos político-pedagógicos de cada curso e da capacidade instalada (material e humana) para concretização de tais propostas.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 589-614, 2021

importância de se assegurar “sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes” (BRASIL, 2015). Nesse sentido, entendemos ser necessária a implantação de um sistema interno e sistemático de avaliação a fim de que se possa avaliar os percursos, sem que a instituição fique à mercê apenas de processos externos de avaliação.

A avaliação se faz necessária, também, porque a implantação de uma proposta curricular pressupõe mudanças nos processos formativos, em função de objetivos estabelecidos e impacta a rotina de trabalho e de estudo de todos os sujeitos envolvidos (estudantes, professores, servidores técnico-administrativos em educação – TAEs). Dessa maneira, o estabelecimento de um processo sistemático de avaliação envolvendo os diferentes sujeitos e as dimensões dos aspectos relacionados à reestruturação curricular podem contribuir para o acompanhamento dos processos e nas tomadas de decisões, seja em torno de redirecionamentos da proposta ou de sua manutenção. Além disso, a consolidação de práticas avaliativas produzidas a partir dos envolvidos no processo de implantação pode contribuir para maior autonomia frente aos processos avaliativos externos e, ainda, fortalecer a possibilidade de trocas e de colaborações entre os diversos departamentos, faculdades ou institutos que também sejam responsáveis pela implantação da reforma curricular nas licenciaturas.

Considerações finais

Os propósitos deste artigo foram registrar o trabalho de uma comissão instituída na UFMG para contribuir com o processo desencadeado pela aprovação da Resolução 2/2015 de reforma dos cursos de licenciatura nessa Universidade e compartilhar esse trabalho com um público mais amplo – que as ideias defendidas por essa comissão não ficassem restritas à comunidade interna da Universidade Federal de Minas Gerais.

A estratégia traçada por essa comissão de trabalho foi traduzir essas ideias em onze princípios gerais e que estes pudessem orientar as discussões e as propostas de reformulação dos diferentes cursos de licenciatura na Universidade a partir das DCN de 2015.

Ao transformar o documento produzido por essa comissão de trabalho em artigo, a fim de compartilhar os onze princípios sistematizados por esse grupo de professoras/es da Faculdade de Educação da UFMG com colegas leitores/as de todo o país, esperamos contribuir com os processos de reformulação dos cursos de licenciatura em todo o território nacional e, por fim, avançar em relação aos nossos modelos de formação de professores da educação básica.

Referências

ANDRÉ, M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. vol. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 9 de maio de 2001. **Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura**. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL, 2006. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 02 jul. 2015.

COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Olhar o magistério “no próprio espelho”**: o conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 30, 2017.

DEWEY, J. The Relation of Theory to Practice in Education. In: **National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, Part I, Bloomington**: Public School Publishing Co., 1904, p. 9-80.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores S/A: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: Francisco Imbernón, Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato, **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019b, p. 65-74.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A prática como componente curricular na formação de professores**. *Educação*, Santa Maria, v.36, n.2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: Clarice Traversini, Elda Eggert, Eliane Peres, Iara Bonin. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, pp. 63-92.

KLUTH, V. S. **Prática docente e formação de professores: reflexões à luz do ensino de Ciências**. São Paulo: Alameda, 2017.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Quem são os atuais estudantes de licenciatura no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa UFMA**, v. 26, n. 3, p. 225-243, jul./set. 2019.

LUZ, A. S. **Licenciaturas interdisciplinares no cenário nacional: implantação e processo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

NASCIMENTO, M. das G.; FLORES, M.; XAVIER, D. Indução profissional: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, p. 151-166, 2019.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of a New Reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, 2000.

TARDIF, M; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** (2ª edição) Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. (3ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática de um saber docente. **Teoria & Educação**, n. 04, 1991.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. **Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado.** vol. 13, n. 1, p. 27-41, 2009.