

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Josana Costa Ferreira Lopes

**UM ESTUDO SOBRE AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS  
CURRÍCULOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.**

**BELO HORIZONTE**

**2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Josana Costa Ferreira Lopes

**UM ESTUDO SOBRE AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS  
CURRÍCULOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Docência: Processos Constitutivos, Condicionantes Estruturais, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira

**BELO HORIZONTE**

**2022**

L864u T	<p>Lopes, Josana Costa Ferreira, 1986- Um estudo sobre as disciplinas pedagógicas nos currículos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais [manuscrito] / Josana Costa Ferreira Lopes. – Belo Horizonte, 2022. 212 f., enc., il. Inclui bibliografia.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientador: Júlio Emílio Diniz-Pereira</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Professores - Formação -- Teses. 3. Licenciatura -- Teses. 4. Currículo - História -- Teses. 5. Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação -- Teses. 6. Universidade Federal de Minas Gerais - Instituto de Ciências Biológicas -- Teses</p> <p>I. Pereira, Júlio Emílio Diniz. II. Título. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 375</p>
------------	---

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.



## ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA JOSANA COSTA FERREIRA LOPES

Realizou-se, no dia 24 de outubro de 2022, às 18:00 horas, em plataforma virtual, a 1492ª defesa de dissertação, intitulada *UM ESTUDO SOBRE AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS CURRÍCULOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS*, apresentada por JOSANA COSTA FERREIRA LOPES, número de registro 2020654843, graduada no curso de CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Júlio Emílio Diniz-Pereira - Orientador (UFMG), Prof(a). Celia Maria Fernandes Nunes (UFOP), Prof(a). João Valdir Alves de Souza (UFMG).

A Comissão considerou a tese: APROVADA, reconhecendo a relevância do tema tanto no que diz respeito à discussão teórica, quanto na orientação da dimensão prática da reforma dos cursos de Licenciatura na UFMG.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para: n./a.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 24 de outubro de 2022.

Prof(a). Júlio Emílio Diniz-Pereira (Doutor)

Prof(a). Celia Maria Fernandes Nunes (Doutora)

Prof(a). João Valdir Alves de Souza (Doutor)

Documento assinado digitalmente

JOAO VALDIR ALVES DE SOUZA

Data: 26/10/2022 08:40:24-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

À minha mãe, que  
me deu a vida e, com amor,  
me guiou nas melhores pistas  
pra eu encontrar e seguir  
meu próprio caminho.

“Uma pessoa é mais alta que a montanha que escala”

(Provérbio Africano)

## AGRADECIMENTOS

Sim, foi um caminho, uma jornada com muitos momentos de angústia e de caos! E se estou aqui é porque consegui colocar um pouco de ordem nesse caos. Certamente não há sensação mais feliz e engrandecedora do que essa! Tenho tantos motivos para agradecer que não caberiam em palavras. Felizmente, na gratidão, os sentimentos são os mestres e as palavras atuam como servos que captam apenas fragmentos do sentir.

Agradeço ao meu Orientador que não me deixou desistir, literalmente, já nos meus primeiros passos, seguiu comigo confiante de que chegaríamos até o fim. E chegamos! Uma daquelas atitudes que o tempo revela que, para além de compassiva, foi nobre.

À minha família mais próxima, minha mãe Regina, meu pai José Carlos, meus irmãos Josenildo e Jane Mara, pelo apoio e incentivo ao longo desta jornada, sempre com carinho e respeito. Ao ouvido atento e às orações de minha mãe, que certamente me fortaleceram. E aos demais familiares que, mesmo distantes, torceram por mim.

Ao pequeno Elias (hoje, já nem tão pequeno assim!), que me traz tanta alegria e saudade, e que suportou minhas ausências nos muitos momentos em que não pude estar presente e fazer o que ele mais ama e o que mais amo fazer com ele: brincar.

À querida Vivi, pelo ouvido amigo que me ajudou a ir “consertando a roda com o carro andando”. Minha eterna gratidão!

Agradeço aos colegas da Diretoria Acadêmica da PROGRAD/UFMG, pelo apoio e pelas palavras de incentivo, sempre se disponibilizando em ajudar das mais diversas maneiras..

Agradeço a todos e todas que, direta ou indiretamente, colaboram na realização deste sonho.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a constituição sócio-histórica das disciplinas pedagógicas oferecidas ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ao considerar o arranjo de disciplinas pedagógicas que são oferecidas nesse curso, este trabalho tem como objetivo analisar de que maneira essa disposição foi se constituindo historicamente. Ao investigar a formação pedagógica do curso de Ciências Biológicas da UFMG, é possível compreender se, nesse curso, há escolhas que dialogam, se aproximam ou se afastam das escolhas institucionais acerca da formação de professores. Para tanto, por meio de análise documental, foram analisados documentos institucionais como, por exemplo, projetos pedagógicos do curso, registros de documentos sobre a formação pedagógica na Instituição, ementas e programas das disciplinas pedagógicas etc. Buscou-se compreender de que maneira a atual configuração dessas disciplinas foi se constituindo historicamente e em diálogo com as normativas e os documentos oficiais relativos à formação docente (ou seja, o currículo formal). Pergunta-se: de que modo esses documentos que orientavam mudanças à formação docente foram incorporados nos currículos? E o que se traduziu em termos de arranjos curriculares para a Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG? O estudo considerou a perspectiva de currículo como construção social de Ivor Goodson, na qual há necessidade do entendimento do contexto histórico em que o currículo está inserido para compreender quais transformações e relações se refletiram no currículo, privilegiando, portanto, uma investigação no nível *pré-ativo* do currículo e em um decurso prolongado de tempo. O estudo do currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG abrangeu desde as primeiras versões desse curso da UFMG, em 1939, até o currículo mais recente, no ano de 2022. Os resultados indicaram que, na UFMG, o arranjo das disciplinas pedagógicas conhecidas como disciplinas de “fundamentos da educação” são o reflexo de relações entre contextos mais e menos amplos de análise, tais como as políticas de formação de professores e a política institucional, o que implicou, ao longo do tempo, em escolhas institucionais por um padrão de estabilidade (em detrimento de um padrão de mudança) em relação a esse conjunto de disciplinas pedagógicas.

**Palavras-chave:** formação de professores; licenciaturas; currículo; disciplinas pedagógicas

## ABSTRACT

*This research has as object the socio-historical constitution of the pedagogical disciplines that are offered to the Biological Sciences Teacher Education Program at Federal University of Minas Gerais (UFMG), in Belo Horizonte, Brazil. When considering the arrangement of pedagogical disciplines that are offered to this Program, this work aims to analyzing how this provision has historically been constituted. Whereas when investigating the pedagogical education of the Biological Sciences Teacher Education Program at UFMG, it is possible to understand whether, in the specificity of the pedagogical training of this Program there are choices that dialogue, approach or move away from institutional choices about teacher education. To this end, through documental analysis, institutional documents were analyzed, such as pedagogical projects of this Teacher Education Program, records of documents on pedagogical training in the institution, menus and programs of pedagogical disciplines. It will be sought to understand how the current configuration of these disciplines has been constituted historically and in dialogue with the regulations and official documents related to teacher education (i.e., the formal curriculum). The question is: how were these documents that guided changes to teacher education incorporated into the curricula? And what has been translated in terms of curricular arrangements for the UFMG undergraduate pool, and also for the Biological Sciences Teacher Education Program? The study has assumed the Ivor Goodson's perspective of curriculum as a social construction of, in which there is a need to understand the historical context in which the curriculum is inserted, to understand which transformations and relationships have been reflected in the curriculum, thus privileging an investigation at the pre-school level active part of the curriculum and over an extended period of time. The study of the Biology Teacher Education Program curriculum at UFMG ranged from the first versions of this program at UFMG, in 1939, to its most recent curriculum, in 2022. The results indicated that, at UFMG, the arrangement of pedagogical disciplines known as "foundations of education" are the reflection of relationships between more and less broad contexts of analysis, such as teacher education policies and institutional policy, which implied, over time, institutional choices for a standard of education, stability (rather than a pattern of change) in relation to this set of pedagogical subjects.*

**Key words:** *teacher education; teacher education programs; curriculum; pedagogical knowledge*

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 4.1- Organização da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais.....</b>	<b>107</b>
<b>FIGURA 4.2 - Ordem para as disciplinas pedagógicas prevista na proposta da Faculdade de Educação para as Licenciaturas Experimentais Noturnas em Ciências Exatas e Biológicas (1992).....</b>	<b>145</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 4.1 – Distribuição (Obrigatória/ Optativa) das quatro disciplinas pedagógicas (“Fundamentos da Educação”) ofertadas nos cursos de Licenciatura da UFMG.....</b>	<b>159</b>
<b>GRÁFICO 4.2 - Situação da oferta de cada uma das disciplinas pedagógicas (“Fundamentos da Educação”) nos currículos dos cursos de Licenciatura da UFMG .</b>	<b>160</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 3.1 - Estrutura e currículo para as Licenciaturas, de acordo com a Resolução CNE/CP N° 02/2015.....</b>	<b>85</b>
<b>QUADRO 3.2 – Comparação do currículo segundo nas diretrizes curriculares nacionais de 2002 (Resolução CNE/CP n° 2/2002) e de 2015 (Resolução CNE/CP n° 2/2015).....</b>	<b>86</b>
<b>QUADRO 3.3 – Estrutura e currículo para as Licenciaturas, de acordo com a Resolução CNE/CP 02/2019.....</b>	<b>93</b>
<b>QUADRO 3.4 – Temáticas, habilidades e organização definida pela Resolução CNE/CP 02/2019, para os cursos de Licenciatura.....</b>	<b>94</b>
<b>QUADRO 4.1- Primeiros cursos da Faculdade de Faculdade de Filosofia da UFMG.....</b>	<b>108</b>
<b>QUADRO 4.2- Formação do Licenciado (das demais áreas) da FFMG e suas disciplinas pedagógicas .....</b>	<b>109</b>

<b>QUADRO 4.3- Formação do Licenciado em Pedagogia da FFMG e suas disciplinas pedagógicas .....</b>	<b>111</b>
<b>QUADRO 4.4 - Sugestão de disciplinas ou áreas de estudos e organização departamental para as Faculdades de Educação –III Seminário de Assuntos Universitários (1968) .....</b>	<b>119</b>
<b>QUADRO 4.5 - A estrutura da FaE/UFMG no ano de sua criação (1968) .....</b>	<b>122</b>
<b>QUADRO 4.6 - Aspectos relacionados à interação entre as unidades que oferecem disciplinas que trabalham conhecimentos sobre os objetos de ensino e disciplinas didático-pedagógicas em uma amostra de 19 instituições federais de três estados brasileiros .....</b>	<b>132</b>
<b>QUADRO 4.7 - Disciplinas para a formação pedagógica nos cursos de Licenciatura da UFMG, em vigor a partir de 1970.....</b>	<b>138</b>
<b>QUADRO 4.8 - Alterações curriculares nas disciplinas pedagógicas em 1973 (em relação ao currículo de 1970).....</b>	<b>140</b>
<b>QUADRO 4.9- Disciplinas para a formação pedagógica nos currículos dos cursos de Licenciatura da UFMG a partir de 1973.....</b>	<b>140</b>
<b>QUADRO 4.10 – Alterações curriculares nas disciplinas pedagógicas propostas pela Faculdade de Educação para as Licenciaturas Experimentais Noturnas em Ciências Exatas e Biológicas (1992).....</b>	<b>145</b>
<b>QUADRO 4.11- Proposta de disciplinas para a formação pedagógica nos currículos dos cursos de Licenciaturas Noturnas da UFMG (1992).....</b>	<b>146</b>
<b>Quadro 4.12 - Disciplinas da FaE/UFMG utilizadas para integralizar parte da carga horária exigida pela Resolução CNE/CP nº. 02/2015, para o conjunto de Licenciaturas da UFMG (ofertadas a partir de 2019/2) .....</b>	<b>154</b>
<b>QUADRO 4.13 – Disciplinas de formação pedagógica (“Fundamentos da Educação”) nos currículos dos cursos de Licenciaturas da UFMG – (em 2022).....</b>	<b>156</b>
<b>QUADRO 4.14 - Distribuição das disciplinas de formação pedagógica (“Fundamentos da Educação”) ofertadas para os cursos de Licenciatura da UFMG (2022) .....</b>	<b>158</b>
<b>QUADRO 4.15 - Carga horária de disciplinas ofertadas pela FaE para todas as Licenciaturas da UFMG de “Prática de Ensino” (Prática como componente Curricular + Estágio Curricular Obrigatório) (2022) .....</b>	<b>162</b>

<b>QUADRO 4.16 - Currículo Curso de Ciências Biológicas – ICB - UFMG proposto pela Comissão especial - primeira turma do curso - 1971 .....</b>	<b>170</b>
<b>QUADRO 4.17 - Organização Curricular curso de Ciências Biológicas (Licenciatura / Bacharelado) do ICB- UFMG – 1972 .....</b>	<b>172</b>
<b>QUADRO 4.18 - Organização Curricular curso de Ciências Biológicas (Licenciatura / Bacharelado) do ICB- UFMG – REFORMA CURRICULAR DE 1978 .....</b>	<b>174</b>
<b>QUADRO 4.19 - Organização Curricular curso de Ciências Biológicas - Licenciatura UFMG – Reforma Curricular de 1990 (adaptação as Normas da UFMG) .....</b>	<b>175</b>
<b>QUADRO 4.20- Organização Curricular 2º Ciclo de Licenciatura do curso de Ciências Biológicas – 1990 .....</b>	<b>176</b>
<b>QUADRO 4.21- Disciplinas Pedagógicas propostas pela FaE-UFMG, e aprovadas no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, noturno 1994 .....</b>	<b>179</b>
<b>QUADRO 4.22 – Representação das Disciplinas Pedagógicas que compõem o Currículo do Curso de Ciências Biológicas, em 2008.....</b>	<b>181</b>
<b>QUADRO 4.23- Disciplinas Pedagógicas Obrigatórias/Optativas ofertadas pela FaE-UFMG, presentes no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em 2022 .....</b>	<b>183</b>
<b>QUADRO 4.24 - Disciplinas Pedagógicas Obrigatórias/Optativas ofertadas pelo ICB-UFMG, presentes no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em 2022 .....</b>	<b>184</b>

#### LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 4.1 - Distribuição das Vagas por modalidade de ingresso na UFMG – 2019 .....</b>	<b>126</b>
<b>Tabela 4.2 - Quantitativo de estudantes por curso da UFMG - atualizado em setembro de 2020 .....</b>	<b>127</b>

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	21
<b>2. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>31</b>
2.1. CURRÍCULO.....	32
2.1.1. <i>Um breve histórico dos estudos sobre o currículo</i> .....	32
2.1.2. <i>O campo do Currículo no Brasil</i> .....	38
2.1.3. <i>Perspectiva crítica que orienta a pesquisa: o currículo como construção social e histórica</i> .....	40
2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LICENCIATURA.....	48
2.2.1. <i>Breve histórico da Formação de Professores e da Licenciatura no Brasil</i> .....	48
2.2.2. <i>Sobre o que estamos discutindo: o currículo da Licenciatura</i> .....	54
<b>3. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS) NAS LICENCIATURAS BRASILEIRAS .....</b>	<b>59</b>
3.1. “SABERES EM DISPUTA” NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL E AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DA LICENCIATURA .....	60
3.2. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (DISCIPLINAS/CONHECIMENTOS/SABERES PEDAGÓGICOS) DO PROFESSOR DE ACORDO COM AS NORMATIVAS NACIONAIS (1960-2020).....	70
3.2.1. <i>O Parecer do CFE 292/1962</i> .....	72
3.2.2. <i>O Parecer do CFE 672/1969</i> .....	76
3.2.3. <i>A Indicação CFE nº 22/1973</i> .....	77
3.2.4. <i>As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores</i> .....	80
3.2.5. <i>A Resolução MEC/CNE/CP 1 e 2/2002</i> .....	80
3.2.6. <i>A Resolução CNE/CP 02/2015</i> .....	84
3.2.7. <i>A Resolução MEC/CNE/CP 02/2019</i> .....	88
<b>4. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS) NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFMG.....</b>	<b>100</b>
4.1. OS PRIMEIROS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMG .....	101
4.1.1. <i>A criação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FFMG)</i> .....	101
4.1.2. <i>As Primeiras Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FFMG): o Curso de Didática</i> .....	106
4.2. A FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAE) E AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMG .....	113
4.2.1. <i>Discussões e o contexto da criação das Faculdades de Educação nas universidades brasileiras: a Reforma Universitária de 1968</i> .....	113
4.2.2. <i>A criação da Faculdade de Educação da UFMG</i> .....	119

4.2.3. <i>As atuais Licenciaturas da UFMG</i> .....	123
4.2.4. <i>A interação entre as unidades acadêmicas que oferecem disciplinas sobre conhecimentos sobre os objetos de ensino e a FaE/UFMG</i> .....	128
4.2.5. <i>Disciplinas pedagógicas ofertadas pela Faculdade de Educação para os Cursos de Licenciatura da UFMG</i> .....	138
4.3. AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFMG .....	163
4.3.1. <i>O Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e o curso de Ciências Biológicas da UFMG</i> .....	163
4.3.2. <i>O currículo do Curso de Ciências Biológicas da UFMG, e as suas Disciplinas pedagógicas.</i> .....	169
4.4. ENTRE AS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A POLÍTICA INSTITUCIONAL NA UFMG: MUDANÇA E DE ESTABILIDADE NO CURRÍCULO DA LICENCIATURA. .	186
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>191</b>
<b>6. REFERÊNCIAS</b> .....	<b>195</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado tem como objeto de estudo a constituição sócio-histórica das disciplinas pedagógicas que são oferecidas ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O interesse em elaborar esta pesquisa surgiu a partir da minha atuação profissional, como servidora técnica administrativa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e como egressa de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Ao desenvolver trabalhos relacionados à adequação de cursos de graduação às legislações educacionais, pude observar a necessidade de compreender melhor os mecanismos que envolvem a formação acadêmico-profissional<sup>1</sup> (DINIZ-PEREIRA, 2008) de professores da Educação Básica, a concepção e a estruturação do currículo dos cursos de graduação. A escolha pela formação acadêmico-profissional de professores da Educação Básica se deu em razão da minha identificação pessoal com o tema, uma vez que sou egressa de uma Licenciatura e por entender que a formação acadêmico-profissional de professores da Educação Básica é um tema estratégico para o país. De maneira análoga, investigar aspectos da formação acadêmico-profissional em uma Instituição de Ensino Superior pode gerar contribuições para a discussão sobre o modelo de formação priorizado por ela. Nesse sentido, esta pesquisa pretende dialogar diretamente com dois campos: o campo da formação de professores e o campo do currículo. Esta pesquisa analisará, portanto, o currículo da formação acadêmico-profissional de futuros professores,

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Diniz-Pereira (2008) 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.

por meio de uma investigação sócio-histórica realizada nas disciplinas pedagógicas que são oferecidas ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG.

Diversos estudos sobre o currículo apontam que ele se estrutura em diferentes categorias ou níveis: *currículo formal*, *currículo real* e *currículo oculto*<sup>2</sup> (LIBÂNIO, 2001; PAIXÃO, 2002 apud VIANA, 2010; PERRENOUD, 1995). Sacristán (2000) entende o currículo dividido em seis níveis: currículo prescrito, apresentado, moldado, em ação, realizado e avaliado. O conceito de *currículo prescrito* guarda proximidade com o de *currículo formal*, apontado por outros autores, por se tratar, segundo Sacristán, dos documentos oficiais provenientes das diversas esferas administrativas de um país.

Para Perrenoud (1995), o currículo formal controla, de certo modo, o processo educacional em determinado contexto em que ele é utilizado como balizador das práticas pedagógicas cotidianas e da avaliação. No contexto brasileiro, há, no âmbito federal, um conjunto de normativas relacionadas ao ensino superior (leis, decretos, resoluções, diretrizes nacionais, dentre outros) que prescrevem o que deve ser considerado na estruturação dos cursos de graduação. Essas normativas têm um importante papel na configuração dos cursos de graduação, pois, geralmente, determinam como cada área de conhecimento deve organizar o curso de graduação, fornecendo, por exemplo, os moldes da formação acadêmico-profissional de professores da Educação Básica. Nessa medida, são definidos, *a priori*, pelo governo federal, os princípios que devem reger aquela formação, a duração dos cursos, bem como os conhecimentos a serem priorizados por eles.

---

<sup>2</sup> Currículo formal, real e oculto são os termos comumente encontrados na literatura da área. Utilizaremos a síntese realizada por Viana (2010), que usou os conceitos da autora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (2002), que assim os definiu: currículo formal: um conjunto de atividades e de conteúdos planejados para serem trabalhados especificamente na sala de aula (compreendendo, assim, o currículo oficial também); currículo real: todos os tipos de aprendizagem que se manifestam nas interações em sala de aula; currículo oculto: conjunto de normas e valores que não foi enunciado, mas que possui uma matriz ideológica; e, por fim, currículo nulo: os conhecimentos que não foram considerados relevantes para se ensinar, o aspecto silenciado.

Portanto, o currículo formal é compreendido como o conteúdo contido nos documentos oficiais e que deve ser considerado pelos cursos de graduação na formação daquele profissional. Por ser o próprio discurso do Estado, o currículo formal guarda, nos aspectos simbólicos e ideológicos, relação com as estruturas de poder, as estruturas sociais e o modelo de sociedade que estamos construindo. Contudo, é importante observar que, na Instituição de Ensino Superior, o currículo formal passa, inicialmente, por um processo de interpretação do texto oficial. Para além disso, há, no âmbito administrativo e acadêmico, um trabalho coletivo entre os diferentes sujeitos da instituição marcado por escolhas e posicionamentos políticos, epistêmicos e pedagógicos para definir de que maneira àquelas informações oficiais serão (ou não) incorporadas ao currículo dos cursos de graduação. Tal entendimento implica considerar a perspectiva crítica do currículo, na qual se questiona o papel do próprio currículo, procurando desvendar os aspectos que aparentemente estão ocultos (SILVA, 2010).

O currículo, contudo, ultrapassa as normativas nacionais e institucionais. O currículo como prescrição se apoia na mística na qual a especialização e o controle residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou na comunidade acadêmica, criando dois mundos – o da “retórica prescritiva” e o da “escolarização como prática” – que, desde que ninguém os desmascare, coexistem pacificamente e, assim, se mantém a compreensão de que as agências do currículo como prescrição estão “sob controle” e as escolas “libertadoras” podem obter um bom nível de autonomia, se aceitarem as normas. Os custos de manutenção dessa mística envolvem a aceitação de modos estabelecidos nas relações de poder e, para superar a concepção de um *currículo como prescrição*, esta deve ser substituída pelo conceito de *currículo como construção social*, inicialmente, no nível da própria descrição, e depois, no nível de processo e prática (GOODSON, 1995).

Ainda sobre a superação da concepção de currículo prescritivo, Goodson (1995) propõe o entendimento de que, ao focar nas prescrições curriculares, isso se faz de modo desincorporado e descontextualizado. O autor propõe também a compreensão sobre como as prescrições curriculares estão socialmente construídas para uso (em escolas), por meio de estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, dos planos curriculares nacionais,

roteiros de matérias, dentre outros. Em sua visão, o problema não está no enfoque prescritivo em si, mas o tipo de enfoque e sua singular natureza, defendendo uma abordagem combinada que associe o enfoque político sobre a construção de currículos prescritivos, com uma análise das negociações e realizações desse currículo prescrito, essencialmente dialética.

O currículo investigado em uma perspectiva construcionista social pode ter alguns enfoques: o individual (história de vida e carreira), o de grupo ou coletivo (as profissões, categorias, matérias, disciplinas etc.) e o enfoque relacional, nas várias transformações das relações entre indivíduos, grupos e coletividades, e entre indivíduos, grupos e coletividades, bem como as formas como essas relações mudam com o tempo (GOODSON, 1995). Também sobre a perspectiva construcionista do currículo, o mesmo autor destaca a importância de, por meio dos vários enfoques, construir estudos de participantes imersos no processo imediato, estudos de eventos e períodos históricos e, ainda, desenvolver um entendimento cumulativo dos contextos históricos nos quais está inserido o currículo contemporâneo, procurando um enfoque reintegrado para os estudos sobre currículo, distanciando-se de um enfoque único (GOODSON, 1995).

A defesa, portanto, é por um estudo histórico sobre a construção social do currículo. Essa perspectiva vem sendo utilizada por diversos autores do currículo (BARROS, 2017; MASSENA, 2010; MENEZES, 2014; NUNES, 2017; VIANA, 2010), como forma de se conceber o currículo em uma perspectiva historicamente situada e menos prescritiva.

Apesar de haver estudos que tratam do currículo de cursos de graduação de diversas áreas do conhecimento (DARUB, SOARES e SANTOS, 2020; OLIVEIRA, FIORENTINI, 2018; LIMONTA, 2009; NUNES, 2017; MASSENA, 2010; JUNQUEIRA e MANRIQUE, 2015, VARGAS e PEIXOTO, 2019; PENIN, GALEAN e VALDEMARIN, 2014; FARIAS, 2019), ainda são poucas as pesquisas que buscam olhar para as especificidades do currículo da Licenciatura. Estudos dessa natureza podem contribuir para o entendimento de uma certa unidade relativa às escolhas e à organização institucional, fornecendo informações mais abrangentes sobre a Licenciatura naquele espaço, bem como sobre o campo da formação docente.

Tomar as disciplinas pedagógicas ofertadas a um curso de Licenciatura da UFMG como objeto de estudo teve, portanto, o intuito de privilegiar um aspecto importante desse curso e, nesse sentido, a investigação sócio-histórica desse conjunto de disciplinas e de saberes nos permite compreender de que maneira a UFMG vem construindo o currículo de um curso de Licenciatura, no que diz respeito, especificamente, ao conhecimento pedagógico.

Como uma investigação sócio-histórica das disciplinas pedagógicas de um curso de Licenciatura da UFMG, importa compreender a historicidade da formação de professores, do campo do Currículo, dos cursos de Licenciatura e das especificidades da UFMG no que tange às disciplinas pedagógicas destinadas a esse tipo de formação. Para além do interesse de buscar a historicidade da formação de professores na UFMG, optou-se, mais especificamente, pela constituição do currículo de um dos cursos de Licenciatura da UFMG – o curso de Ciências Biológicas – para compreender a especificidade da formação pedagógica desse curso no âmbito das escolhas institucionais para a formação de professores.

No que se refere à escolha por esse curso, e não por outro, o curso de Ciências Biológicas, segundo o resultado do Censo de 2018, é o segundo com o maior número de matrículas, atrás apenas do curso de Pedagogia. Ademais, em razão do tempo de pesquisa disponível para o mestrado, infelizmente, não é possível abranger uma amostra com muitos cursos.

Gostaríamos de citar, neste momento, um estudo bastante abrangente realizado por Gatti e Nunes (2009), em que as autoras procuraram examinar as características da formação de docentes daquela época, por meio de amostras por região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), por categoria administrativa (pública – estadual, federal ou municipal – e privada: particular ou comunitária confessional) e por organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades, faculdades integradas ou institutos superiores de educação), analisando diversos aspectos, como o projeto político pedagógico dos cursos, as disciplinas e a sua distribuição no currículo, as ementas das disciplinas, dentre outros. O resultado indicou, dentre outros aspectos, que “o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI; NUNES, 2009, p. 53). Esse achado é mais uma motivação para que esta pesquisa

contribua para a compreensão dessa possível fragmentação das disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas da UFMG, em particular, no curso de Ciências Biológicas dessa Universidade.

Uma vez que muitas pesquisas têm como objeto as licenciaturas, elegemos, em nosso estudo, dois aspectos entre os quatro “apontamentos em relação à situação atual das licenciaturas” sugeridos por Martins e Romanowski (2010, p.514): “(i) reformulações dos cursos” e “(ii) as disciplinas dos cursos”. Sobre o primeiro “apontamento”, o levantamento feito pelas autoras mostrou que as pesquisas sobre as reformulações de cursos acontecem frente a novas diretrizes e normas promulgadas e que as remodelações pelas quais passam os cursos refletem os conflitos e concepções de formação docente impressas àquela formação. Sobre o segundo “apontamento”, as autoras afirmam que algumas teses colocaram o foco de seus estudos sobre as disciplinas pedagógicas e demonstraram que é necessária a definição da identidade dessas disciplinas frente aos atuais desafios educacionais (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010).

Os estudos do tipo estado da arte no campo da pesquisa sobre docência e formação de professores apontam que há poucas investigações sobre a formação pedagógica do professor, considerando a proposta do curso em sua totalidade, e, além disso, a maioria delas se refere à uma única disciplina (ROMANOWSKI et. al, 2011). Outros estudos analisaram a concepção de estudantes sobre as disciplinas pedagógicas, ao explicitarem as “marcas deixadas” por essas disciplinas na formação de alunos do curso de Física e Química (NETO; QUEIROZ; ZANON, 2009) e as enunciações de discentes sobre as disciplinas pedagógicas do curso de Matemática (CASTRO, 2008; NASCIMENTO, 2013). Há também um estudo que discute a influência das disciplinas pedagógicas nos modelos didáticos discentes (JUNIO; SILVA, 2017).

A pesquisa bibliográfica que realizamos para a escrita desta dissertação indicou que o termo “disciplinas pedagógicas” está, muitas vezes, associado a estudos acerca da concepção dos alunos sobre determinada formação pedagógica, sendo ainda raras as investigações acadêmicas sobre as disciplinas pedagógicas enquanto um grupo de disciplinas nos currículos dos cursos de Licenciatura e suas possíveis peculiaridades no interior desses currículos.

Sendo assim, o presente estudo ganha relevância por buscar compreender o conjunto de disciplinas pedagógicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), juntamente com a investigação acerca da formação pedagógica presente no currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas, fornecendo, dessa maneira, uma percepção entre o macro (política institucional pensada para mais de um curso de Licenciatura) e o micro (escolhas sobre o currículo de um único curso).

Assim, a discussão sobre o que compõe a Educação Superior e o currículo dos cursos de Licenciatura está longe de ser um mero arranjo de disciplinas. Trata-se, na verdade, de um terreno tensionado também por questões epistêmicas, relacionadas à natureza de cada conhecimento que o compõe. Afinal, não “cabe” tudo em um currículo. Logo, tem-se que escolher que tipos de conhecimentos ocuparão maior ou menor espaço nas matrizes curriculares.

Buscaremos compreender qual é o conjunto de disciplinas pedagógicas presente em um curso de Licenciatura da UFMG e como esse conjunto se constituiu sócio historicamente ao longo do tempo, consoante o entendimento de que esse conjunto de disciplinas pedagógicas presente em uma Universidade é capaz de fornecer um retrato das escolhas políticas e de natureza epistêmico-pedagógicas daquela instituição. Nesse sentido, buscar-se-á responder as seguintes questões: de que maneira a constituição dessas disciplinas, desde a sua concepção, dialoga com as normativas e com os documentos oficiais relativos à formação docente? De que modo as mudanças orientadas por esses documentos foram incorporadas, ou não, nos currículos dos cursos de formação docente? E o que se traduziu em termos de arranjos curriculares para o conjunto de Licenciaturas da UFMG e, mais especificamente, para a Licenciatura em Ciências Biológicas? Mais precisamente, importa compreender quais contribuições podemos extrair ao investigarmos o atual arranjo de disciplinas pedagógicas da UFMG.

Nesse sentido, partindo do propósito central desta pesquisa, temos como objetivos específicos desta investigação acadêmica: compreender a formação pedagógica de um dos cursos da Instituição, a Licenciatura em Ciências Biológicas; identificar, em relação às disciplinas pedagógicas, quais os documentos normativos oficiais determinaram mudanças no

currículo das Licenciaturas; e, por fim, identificar quando as disciplinas pedagógicas ofertadas para a Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG passaram por mudanças ao longo tempo.

### **1.1. Procedimentos Metodológicos**

O presente estudo se caracteriza como um estudo qualitativo em educação. Vale registrar que Gatti e André (2011) citam o livro *Beyond the Numbers Game* (1977), editado por David Hamilton, David Jenckins, Cristine King, Barry MacDonald e Malcolm Parlett, resultante de um seminário realizado em Cambridge (Reino Unido), em 1972, como um marco nos estudos metodológicos na área de avaliação de currículos e de programas. A obra manifesta três recomendações para esse tipo de pesquisa: 1) que sejam mais usados dados de observações, devidamente válidos, em substituição aos usuais dados de testes; 2) que haja flexibilidade no *design* da pesquisa para inclusão de eventos não previstos, ou seja, uso de focalização progressiva em lugar de delineamento preestabelecido e fixo; 3) que os valores e pontos de vista do avaliador sejam revelados no relato da pesquisa (GATTI; ANDRÉ, 2011)

No novo paradigma, passa-se a advogar a favor da não neutralidade do pesquisador, da integração contextual e da compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (GATTI; ANDRÉ, 2011). Nessa medida, este estudo buscará se nortear por essas três recomendações metodológicas pertinentes à abordagem qualitativa, de modo que os métodos e as análises serão escolhidos e adequados em razão dessas perspectivas.

A pesquisa terá, portanto, abordagem qualitativa com a previsão do uso de documentos como instrumento de pesquisa. Nesse sentido, Helder (2006) conceituou que “a técnica documental se vale de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. (...) é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (*apud* SÁ-SILVA et.al., 2009, p. 3; *apud* KRIPKA et. al, 2015, p. 58).

Nesse sentido, optou-se pela pesquisa documental como um dos instrumentos utilizados para melhor compreender o tema pesquisado. Como afirma Cellard (2008, p. 295-

299), “embora tagarela, o documento permanece surdo e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares”. Assim, antes de se aprofundar em uma análise, o pesquisador que opta por trabalhar com documentos deve superar obstáculos e desconfiar de armadilhas, esgotando todas as pistas que podem lhe fornecer informações interessantes para compor um *corpus* satisfatório, procedendo uma análise crítica preliminar da documentação em cinco dimensões: análise do contexto; análise do autor ou atores; análise da autenticidade e confiabilidade do texto; análise da natureza do texto; e análise dos conceitos chave e lógica interna do texto. O *corpus* é aqui compreendido, assim como na definição de Bardin (2006), como o conjunto dos documentos que serão considerados para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

Desse modo, a escolha de cada documento não é aleatória, pois pressupõe uma análise preliminar que justifique a escolha do mesmo em diálogo com os objetivos de pesquisa pretendidos.

Ademais, pode-se perfeitamente compreender que essa etapa de levantamento de documentos trata-se de uma etapa exploratória. Para o melhor entendimento dessa etapa, importa recuperar o que se entende como pesquisa exploratória. A pesquisa exploratória é definida por Gil (2002; 2008) como àquela em que o planejamento guarda uma certa flexibilidade por considerar diferentes aspectos relativos ao tema em estudo, buscando uma visão geral e aproximações de determinado fato. Além disso, o mesmo autor define que as pesquisas do tipo exploratória têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, para a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, envolvendo, com frequência, “levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso”. (GIL, 2008, p. 27). Nesses termos, embora o presente estudo não se configure como uma pesquisa exploratória por natureza, o mesmo possui um momento exploratório no qual será imprescindível levantar os documentos necessários, disponíveis e pertinentes para responder as perguntas desta investigação acadêmica. É, portanto, uma etapa que não se coloca previamente ao estudo, sendo, na verdade, parte do próprio estudo.

Definiram-se como percurso de pesquisa três diferentes momentos e movimentos. Inicialmente, foram feitas pesquisas bibliográficas associadas ao levantamento documental para responder à pergunta: quais são as disciplinas pedagógicas presentes nas Licenciaturas da UFMG, de acordo com a historicidade dessa modalidade de ensino na Instituição?

Em um segundo momento, realizou-se um levantamento documental para saber quais foram os documentos normativos oficiais da formação acadêmico-profissional de professores para a Educação Básica que determinaram mudanças nos currículos de cursos de Licenciatura da UFMG, em relação às disciplinas pedagógicas. Neste momento, buscou-se quais foram as normativas que impuseram mudanças ou reformas curriculares e, por isso, passaram a constar em projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura da Instituição. Essa etapa foi importante por fornecer um diagnóstico da legislação nacional que serviu, deixou de servir, e atualmente serve de amparo para a construção do currículo da formação acadêmico-profissional do curso em análise.

Em um terceiro momento, realizou-se um levantamento de documentos visando compreender quando as disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG sofreram alterações e as possíveis motivações dessas mudanças. Se, na etapa anterior, nos interessou identificar a legislação que determinou mudanças no currículo desse curso, nesse momento, buscou-se compreender a trajetória de mudança de cada disciplina pedagógica até chegar à configuração atual do curso de Ciências Biológicas da UFMG. Dito de outra forma, no terceiro momento, importou entender o histórico da trajetória de mudanças do grupo de disciplinas pedagógicas mapeadas inicialmente.

Embora tenha se separado o levantamento documental em três momentos distintos, tal separação é apenas metodológica, como forma de ter claro, em cada momento distinto, se aquele documento é válido para ser objeto de análise e aquilo que se quer obter dos mesmos. Ademais, nessa etapa exploratória, foi importante definir como foco a busca por documentos que registraram discussões institucionais ou nacionais sobre alterações curriculares *diretamente* relacionadas à configuração das disciplinas pedagógicas.

Ao adotar documentos como fonte de dados, três aspectos precisam ser destacados: a escolha pelos documentos, o acesso a eles e a sua análise (JUNIOR; OLIVEIRA; SANTOS; SCHNEKENBERG, 2021). A escolha pelos documentos, como já mencionado, levou em consideração o objeto de pesquisa e a necessidade de que tais documentos fossem fidedignos e oficiais.

No que tange ao acesso às normativas, realizou-se um levantamento na rede mundial de computadores, em *sites* oficiais dos órgãos nacionais da Educação Superior, além de buscas em bases de dados virtuais e abertas de universidades federais, tal como a Bases de Dados da Universidade de Brasília (UnB). Para os documentos de difícil acesso, tal como as normativas da década de 1960, buscou-se por teses e dissertações defendidas há mais tempo sobre a temática das Licenciaturas e sobre a história da UFMG que tinham, em seus anexos, a norma da época, bem como buscas diretas no acervo de memória de diferentes bibliotecas da Universidade que sediou esta pesquisa.

Para acessar os documentos institucionais, outra importante fonte utilizada nesta pesquisa foi o acervo da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG (PROGRAD – UFMG), em especial o banco de dados do Setor da Diretoria Acadêmica<sup>3</sup>, por meio do qual foi possível ter acesso às pastas do curso de Ciências Biológicas, desde a década de 1960, à pasta da *rede* em que há os registros de atividades desse Setor (cujo acesso é restrito aos servidores dessa Pró-Reitoria), bem como às informações do *e-mail* institucional desse Setor (também restritas). Destacamos esse ponto, pois a autora desta pesquisa é servidora do referido Setor<sup>4</sup>, o que facilitou, em alguma medida, o acesso aos dados, situação nem sempre presente nas pesquisas que exigem levantamento empírico de documentos. Entretanto, ainda que o acesso a esses

---

<sup>3</sup> A Diretoria Acadêmica é um órgão da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, que, dentre outras atribuições, presta assessoria técnica para o Gabinete dessa Pró-Reitoria e para os Colegiados dos cursos de graduação da UFMG nos assuntos normativos, acadêmicos e pedagógicos, sendo um órgão de caráter consultivo.

<sup>4</sup> Como exigido nos procedimentos ético-metodológicos, foi devidamente requerida e concedida a autorização para a busca de dados na PROGRAD – UFMG e no CEDOC – FaE/UFMG, para fins de pesquisa.

dados tenha sido abreviado, não havia nos documentos e pastas nenhuma organização diretamente relacionada ao objeto de pesquisa, que são as disciplinas pedagógicas em um curso de licenciatura da UFMG, o que exigiu desta pesquisadora uma busca e análise direcionadas por meio de “unidades de registro” (BARDIN, 2006) que discutiremos um pouco mais adiante.

Outro banco de dados da UFMG que foi utilizado como fonte de informações é o Centro de Documentação e Memória da Faculdade de Educação da UFMG (CEDOC – FaE/UFMG). Embora o acesso a esse local tenha sido disponibilizado pela equipe e coordenação responsável pelo Centro, isto ocorreu apenas nos meses finais do desenvolvimento desta pesquisa. Tendo em vista que esse acervo está em fase de catalogação, os documentos não têm, ainda, nenhum tipo de organização, seja por assunto, por tipo ou cronologia. Dessa maneira, seria necessário um tempo mais dilatado de realização da pesquisa para conseguir explorar esse banco de dados para encontrar um *corpus* mais robusto de documentos diretamente relacionados com esta investigação acadêmica. Ainda assim, o CEDOC – FaE/UFMG, por ser um Centro que mantém um banco de dados riquíssimo de informações e de documentos, trouxe importantes contribuições para esta pesquisa.

O que gostaríamos de ressaltar aqui é que o acesso aos dados nas pesquisas com documentos é sempre um fator importante e, para além disso, esses dados, como foi o caso desta investigação acadêmica que ocorreu em uma Universidade Federal, não estavam postos ou classificados, de forma que, obrigatoriamente, foi necessário despender um longo tempo de pesquisa para a etapa exploratória.

Quanto ao recorte temporal, optou-se por documentos normativos nacionais e institucionais que definiram a formação pedagógica da Universidade em investigação, a UFMG, desde os primeiros cursos de Licenciatura, ou seja, desde 1939, até a última normativa nacional promulgada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (BCN-Formação), de 2019.

Portanto, no escopo de pesquisa delineado, os documentos analisados foram leis, decretos, portarias e Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) promulgados pelos órgãos nacionais oficiais que definiram o currículo dos cursos de formação de professores ao longo dos anos (de 1939 até 2019), em associação com o contexto institucional da UFMG. Nessa medida, os documentos institucionais analisados foram:

- (i) aqueles que definiram e discutiram o conjunto de disciplinas pedagógicas (“fundamentos da educação”) oferecidas para as licenciaturas da UFMG: relatório sobre os primeiros cursos de licenciatura da Instituição, atas da Congregação da Faculdade de Educação (FaE/UFMG), resoluções do Conselho de Ensino e Pesquisa da UFMG (CEPE), Pareces da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) aprovados pela Câmara de Graduação da UFMG, relatório da Licenciatura elaborado pela FaE/UFMG, relatórios das versões curriculares padrão (em 2022) dos 18 cursos de Licenciatura da UFMG, extraídos do Sistema de Informações da Graduação (SiGA), as ementas e programas das disciplinas pedagógicas; e
- (ii) documentos que definiram as disciplinas pedagógicas do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: Pareceres da Câmara de Graduação da UFMG de Reformas Curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Projeto de Licenciatura em Ciências Biológicas noturno, e relatório das versões curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, extraídos do Sistema de Informações da Graduação (SiGA).

No que tange à análise dos dados, fez-se uso na Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2006). A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de pesquisa que buscam sistematizar “a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados” (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 14), sendo que a escolha por esse método de análise:

pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela

necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (*idem*).

Na AC de Bardin (2006), a perspectiva de análise se dá por meio de categorias, cujos passos principais de acordo com a síntese realizada por Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p.193-194), são os seguintes:

1. Pré análise, momento em que o material (*corpus*) a ser analisado é selecionado e é realizada uma leitura minuciosa;
2. Codificação, etapa em que, por meio de registros, os dados brutos do *corpus* são agrupados, sendo necessário “ter clareza quanto à *unidade de registro* (palavra, frase, quebras das sequências de frases, silêncios, tema etc.) e às regras de enumeração (presença ou ausência)” (*idem*, p. 193);
3. Categorização, quando o *corpus* é organizado e classificado em um conjunto de *unidades de registro* significativas (os códigos); e
4. Interpretação, tratando-se de um processo inferencial.

Nesta dissertação, inicialmente, a unidade de registro “*disciplinas pedagógicas*” foi a que surgiu nos primeiros agrupamentos e, no decorrer da decodificação, outras unidades de registro se mostraram importantes qualitativamente, seja por se mostrarem em alguns aspectos como sinônimos, seja porque tais unidades de registro evidenciavam um contexto mais amplo de discussões. Nesse sentido, foram codificadas as seguintes unidades de registro: “*disciplinas pedagógicas*”, “*formação pedagógica*”, “*conhecimento pedagógico*”, “*Licenciatura*”, “*Formação de Professores*”, “*Diretrizes Curriculares*”, “*reforma curricular*”, “*currículo*” e “*currículo dos cursos de licenciatura*”, sendo que se registrou a presença desses termos, sem que houvesse a preocupação com a quantificação deles.

Na análise inferencial, Bardin (2006) defende que o pesquisador trabalhe como um “detetive” ou um “arqueólogo” (p. 39) em busca de vestígios e interessado nas condições de produção do documento, recorrendo a indicadores (quantitativos ou qualitativos) contextuais do documento. Nas palavras da autora:

os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia

necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos (*Idem*).

Para Bardin (2006), as inferências são possibilidades de correlacionar, de forma consciente ou não, as estruturas semânticas dos enunciados com estruturas psicológicas ou sociológicas. Nesse sentido, por meio da análise documental inferencial, foi possível delinear o percurso da construção histórica da constituição das disciplinas pedagógicas do currículo das licenciaturas presente nas normativas nacionais, bem como no âmbito institucional da UFMG, buscando aquilo que os documentos evidenciaram sobre essas disciplinas.

### **A estrutura da dissertação**

No **primeiro** capítulo, em nível introdutório, o objeto de pesquisa é apresentado, a *constituição das Disciplinas Pedagógicas no Curso de Ciências Biológicas da UFMG*, o qual dialoga com os campos de saber do Currículo e da Formação de Professores, incluindo a defesa de sua relevância, bem como a abordagem construcionista social do currículo a que se comprometeu essa pesquisa. Ademais apresenta-se a metodologia de pesquisa qualitativa com a previsão de fase exploratória e a utilização de documentos para atingir os objetivos de pesquisa.

O **segundo** capítulo, traz o referencial teórico da pesquisa. O texto foi dividido em duas grandes partes. Na *primeira parte*, discute-se brevemente sobre o currículo nos aspectos pertinentes para essa pesquisa. Realizou-se uma breve revisão do histórico desse campo e as contribuições de pesquisadores da área, com destaque para obras de autores pertencentes à vertente social crítica e, mais especificamente, aos estudos que privilegiam o caráter histórico-social do currículo. Nossa intenção foi compreender as contribuições do Currículo enquanto campo que se consolidou nos Estados Unidos e na Europa, a partir do contexto pós segunda guerra mundial, e que impactou as discussões curriculares que ocorreram e ocorrem no Brasil. Ademais, buscou-se delimitar que as discussões curriculares do campo extrapolam o ambiente escolar, locus de origem do campo, e devem ser correlacionadas, naquilo que dialoga com outros espaços educativos e níveis de ensino, tal como o Currículo da Licenciatura, que tem a

Universidade como um dos principais lócus de formação. É discutido a importância de investigações que correlacionem o Currículo de um curso de Licenciatura, em seu nível *pré-ativo* (GOODSON, 1995), com contextos mais amplos de análise e, sobretudo, em um tempo prolongado, para ir além de retratos estáticos do currículo, evidenciando os aspectos sócio-históricos do currículo. Na *segunda parte*, discutiu-se o Campo da Formação de Professores, ao sintetizar o histórico da modalidade de Licenciatura no Brasil. Importou compreender a trajetória de consolidação dos cursos de Licenciatura para fundamentar a compreensão sobre a especificidade do que se está discutindo nesta dissertação: o currículo de um curso de Licenciatura.

No **terceiro** capítulo, desenvolveu-se uma discussão sobre a formação pedagógica presente nos cursos de Licenciatura no Brasil. Em um *primeiro momento*, tratou-se da especificidade do que se compreende quando se refere a conhecimento pedagógico e quanto esse termo não representa um bloco único e homogêneo; na verdade, ele representa uma discussão sobre tipos de saberes e profissionalidade que representam o cerne das disputas de território no campo do currículo da formação de professores. Ademais, atentos à percepção sobre os diferentes tipos de saberes que compõem a formação de professores para a educação básica, é possível delimitar as disciplinas pedagógicas que essa pesquisa se ocupou, sobretudo, as disciplinas de “fundamentos da educação”. Em um segundo momento, analisamos documentos normativos oficiais que definiram e definem a formação pedagógica dos cursos de Licenciatura do país, deste a década de 1960 até o ano de 2020.

No **quarto** e último capítulo desta dissertação, tem-se a continuidade da pesquisa documental, dessa vez no âmbito institucional da UFMG. Realizou-se o levantamento do currículo em questão, construído sócio e historicamente na Instituição, em diálogo com as normas e contextos internos à UFMG, bem como em diálogo com as normativas oficiais nacionais. Optou-se por dividir esse capítulo em quatro partes: na *primeira parte*, focamos nos primeiros cursos de Licenciatura da UFMG – ou seja, desde a sua origem em 1939 – e aquilo que se compreendia como conhecimento e disciplinas pedagógicas na época. Na *segunda parte*, em um contexto após a Reforma Universitária de 1968, as faculdades de educação emergem como um dos lócus de formação pedagógica das instituições

universitárias, e por conta disso, essa parte do texto trata das disciplinas pedagógicas ofertadas por essa unidade acadêmica na UFMG com base na análise dos documentos que procuraram discutir essa formação. Na *terceira parte*, partimos pela construção histórica social do Currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas na UFMG, em diálogo com a Instituição e com as demais Unidades que oferecem formação pedagógica. Na *quarta e última parte* desse capítulo, estabelecemos uma breve discussão sobre o referencial sócio-histórico do currículo, nos aspectos que contribuem para a estabilidade ou para a mudança do currículo (GOODSON, 2007), a fim de dialogar com os resultados encontrados no contexto da UFMG, no que se refere às disciplinas pedagógicas presentes no curso em questão, sem que, com isso, perca-se de vista as leituras passíveis de serem feitas relacionadas ao contexto interno e externo. Dito de outro modo, buscou-se, por meio de correlações entre o contexto interno à UFMG e o contexto externo à UFMG, bem como entre conjunturas mais e menos amplas de discussão entre escolhas institucionais e as políticas de formação de professores em nível nacional, sinalizar padrões de mudança ou de estabilidade na composição das disciplinas pedagógicas que são objeto desta investigação acadêmica na UFMG.

## 2. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, pretendemos compreender melhor o referencial teórico que orienta a pesquisa, situado no campo do Currículo, em diálogo com o campo de Formação de Professores. A primeira parte discute o campo do Currículo, sua origem e teorias, nos seus aspectos mais relevantes para este trabalho, tendo em vista que a história do currículo nos permite compreender tendências do pensamento curricular ainda presentes na educação brasileira. A perspectiva que utilizamos, nesta dissertação, é a da teoria de currículo crítica, ou seja, aquela que concebe o currículo enquanto uma construção social e histórica. Na segunda parte, procuramos compreender aspectos concernentes ao campo de Formação de Professores, em diálogo com as discussões do Currículo, buscando aproximações sobre aquilo que é exclusivo das licenciaturas enquanto cursos destinados a formar professores, que serão agentes da profissionalidade docente *na* escola, sem perder de vista que esta pesquisa é sobre a formação de professores que ocorre no ambiente universitário, o que traz, ainda, outras implicações para a formação pedagógica do futuro professor.

Tendo em vista que, nesta pesquisa, o currículo como construção histórica e social nos fornece uma perspectiva crítica para investigar o currículo das licenciaturas, consideramos que para compreender o currículo atual dos cursos de formação de professores, não é possível apenas lançar o olhar para o momento contemporâneo, como um retrato estático do currículo atual. No seu lugar, se faz necessário perceber como tal currículo veio se desenhando e se constituindo, historicamente, por meio da história da formação de professores, pelas discussões do campo, pelas normas nacionais e pela constituição das instituições universitárias brasileiras que formam professores. Portanto, é sobre isso que trataremos nesta parte do texto.

## 2.1. Currículo

### 2.1.1. Um breve histórico dos estudos sobre o currículo

**O currículo é uma invenção social** como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... **Ele é o resultado de um processo histórico.** Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo (SILVA, 2013, p. 148).

A origem dos estudos sobre currículo é uma preocupação presente em muitos trabalhos desse campo (BERTICELLI, 2003; FONSECA E OUTROS, 2013; LOPES, MACEDO, 2002, 2011; MEIRA, 2020; MOREIRA, 1990; MOREIRA E SILVA, 2006; SILVA, 2006; RABELO, 2002; TERIGI, 1996), que buscam compreender a trajetória do campo curricular, bem como as suas tendências e paradigmas predominantes. A História do Currículo é um campo de saber que surge em associação a outros campos de saber como, por exemplo, a Sociologia do Currículo e a História Cultural.

As teorias do campo do currículo e a história do currículo contribuem, portanto, para a compreensão dos desafios curriculares contemporâneos por meio de discussões sobre o currículo, a escola, o conhecimento, as disciplinas escolares e acadêmicas, os estabelecimentos de ensino, as políticas públicas, a economia, dentre outros. O termo “teorias” de currículo, embora bastante comum na literatura do campo, é tratado com ressalva por Silva (2013, p 11), ao afirmar que, de forma geral, toda teoria é uma representação de uma realidade que, cronológica e ontologicamente, a antecede. Com isso, o autor compreende que uma teoria do currículo faz supor que existiria “lá fora” uma coisa chamada “currículo” esperando para ser descoberta e, nessa perspectiva, o currículo seria algo que precederia a teoria, que apenas o descobriu e o explicou. Ainda a esse respeito, o autor afirma que é efetivamente o caráter representacional que torna o conceito de “teoria” problemático,

sobretudo na perspectiva do pós-estruturalismo<sup>5</sup>, que compreende que “é impossível separar a descrição simbólica e linguística, da realidade”, pois, “ao descrever o ‘objeto’, a teoria de certo modo, inventa-o”<sup>6</sup>.

De fato, concordamos com Silva (2013), sobre a cautela em considerar o termo “teorias” de currículo (literalmente!), como sendo uma representação ou descrição da realidade, em tese, externa ou fora dessa mesma realidade. Entretanto, como mostram os historiadores do currículo, as “teorias” de currículo, por serem parte de uma determinada realidade historicamente situada, são capazes de fornecer dados importantes dessa mesma realidade. O próprio autor mantém o uso do termo “teorias” de currículo, com a ressalva de que faria mais sentido falar não em “teorias”, mas sim em “discursos” ou “textos”. De todo modo, em sua obra, o autor utiliza uma divisão que pode ser útil para compreendermos uma perspectiva histórica das “teorias” de currículo, sendo a seguinte: 1) *Das Teorias Tradicionais às Teorias Críticas*; 2) *As Teorias Pós Críticas*; 3) *Depois das Teorias Críticas e Pós Críticas*. Muito embora a literatura da área indique que cada um desses momentos e “teorias” de currículo se interpenetram e carregam características e ideias de uns nos outros, ou ainda, que em algum momento possa haver o abandono de características e ideias que caíram por terra em outro momento, há também aquilo que permite uma certa compreensão de unidade e de peculiaridades em cada “teoria” de currículo.

O objetivo aqui não é o descrever cada teoria de currículo e, sim, evidenciar que a história do currículo dialogou com contextos que contribuíram para a produção textual e

---

<sup>5</sup> Conforme a síntese feita por SILVA (2006, p. 4825-4826), o *pós-estruturalismo*, embora com origens francesas, parte das formulações filosóficas de Nietzsche, das contribuições de Martin Heidegger sobre Nietzsche e das leituras estruturalistas de Freud e de Marx, decisivas para a emergência do pós-estruturalismo. O pós-estruturalismo se deu a partir de elaborações realizadas por autores como Deleuze, Derrida, Foucault, Klossowski e Koffman, a partir das leituras de Nietzsche, desde o início dos anos 60 até os anos 80. O mesmo autor afirma que todos esses pensadores enfatizam o significado como construção ativa, dependente da pragmática do contexto, em oposição à suposta universalidade das chamadas “asserções de verdade”.

<sup>6</sup> O “pós-estruturalismo continua e ao mesmo tempo transcende o estruturalismo” e partilha com o ele a ênfase na linguagem como um sistema de significados (SILVA, 2013, p. 119).

discursiva de cada teoria, e que não há como pesquisar o currículo sem alguma compreensão teórica e histórica do campo.

Os problemas e questões curriculares passaram a ser tratados de forma mais sistemática nos Estados Unidos da América (EUA), no final do século XIX, no contexto após a guerra civil e da segunda revolução industrial, quando os problemas das cidades cresciam associados ao aumento da população precedente da zona rural, da imigração europeia e da movimentação de negros do sul rural da América do Norte (APPLE, 1979; SILVA, 2006). Tal contingente gerou uma classe operária que “precisava” conhecer as “tarefas sociais e econômicas” que lhes permitissem trabalhar de forma especializada para a consecução de um “produto maior” (SILVA, 2006). Com o aumento do nível de complexidade do processo produtivo, os procedimentos administrativos assumiram um cunho mais “científico” (MOREIRA; SILVA, 2006), e o fordismo<sup>7</sup> e o taylorismo<sup>8</sup> surgiram como duas vertentes relacionadas à organização científica do trabalho, à eficiência e à eficácia.

O currículo, portanto, refletiu essa nova mentalidade da época focada no eficientismo. A escola e o currículo passaram a ser utilizados como importantes instrumentos de controle social, pois, como afirma Moreira e Silva (2006, p. 10), foi necessário criar um projeto nacional comum para restaurar a homogeneidade em crise, bem como ensinar às crianças dos imigrantes “os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’”. Dois autores significativos dessas vertentes, Franklin Bobbit e W. W. Charters, responderam a essa nova necessidade econômica de treinamento especializado adotando os procedimentos do mercado de trabalho (APPLE, 1992), sendo que Bobbit – cujo livro *The Curriculum*, publicado em 1918, foi

---

<sup>7</sup> O fordismo “ou o trabalho em série na esteira rolante – constitui, como que, a outra face da moeda na evolução da organização científica do trabalho. (...) implica uma reorganização do espaço fabril em linhas bem coordenadas e, por conseguinte, uma divisão das tarefas e dos gestos. (...) o operário imobiliza-se, preso ao seu posto ou à sua máquina e a passadeira dita-lhe o ritmo, despojando-o dos próprios gestos do seu próprio trabalho”. (SILVA, 2006, p.4822)

<sup>8</sup> O taylorismo, tendo como expoente máximo F. W. Taylor, “é uma construção teórica na qual os técnicos tentam regular a produção e as relações sociais, aplicando seus princípios na organização das empresas, e substituindo a administração das coisas pelo controle dos homens” (Idem).

considerado o marco do currículo como um campo especializado – propunha transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor, em que a escola deveria funcionar segundo os princípios da administração científica (SILVA, 2013).

Em oposição ao eficientíssimo de Bobbitt, em uma vertente progressista, John Dewey, o mais conhecido pesquisador desse movimento, defendia um currículo democrático, sendo contrário a um currículo previamente estabelecido, tendo em vista que, para ele, os temas do currículo tinham que ser originários do diálogo, de forma a respeitar a opinião da maioria. De acordo com Lopes e Macedo (2002), para os progressivistas, a educação deveria ser um mecanismo redutor de desigualdades decorrentes da sociedade urbana industrial da época. As mesmas autoras afirmam que o foco do currículo para Dewey estava na resolução de problemas sociais e as escolas deveriam se organizar de forma a permitir à criança ter contato com os problemas presentes na sociedade, criando oportunidades para elas agirem de maneira democrática e cooperativa (LOPES e MACEDO, 2002).

Como sintetiza Franco (2014), essas primeiras teorias (tecnicista e progressivista) são enquadradas como *teorias curriculares tradicionais ou conservadoras* pelo fato de não questionarem os valores da sociedade capitalista e permanecerem restritas ao horizonte do capitalismo liberal democrático, além de apresentarem um cunho estritamente pedagógico, deixando de dar importância às inter-relações políticas, econômicas e sociais que influenciam o desenvolvimento do currículo.

A partir dos anos 1960, surgem, em diferentes partes do mundo, movimentos sociais e culturais interessados em contestar o *status quo*, com críticas aos sistemas de ensino e aos currículos tecnicistas baseados na administração científica e é por meio das discussões críticas que o conhecimento deixa de ser considerado um dado neutro. (SILVA, 2006; LOPES; MACEDO, 2002). Ademais, como afirmam Moreira e Silva (2006, p. 12-13), “os americanos culpavam os educadores, principalmente os progressivistas, pelo que julgaram a derrota na corrida espacial”, além de outros problemas que atingiam a sociedade americana como “racismo, desemprego, violência urbana, crime, delinquência, condições precárias de moradia para os trabalhadores, bem como o envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã”. Tal contexto gerou uma crise de diversas ordens que também afetou o discurso pedagógico.

Assim, os parâmetros tecnocráticos do currículo eram cada vez mais contestados por pesquisadores identificados com o que ficou conhecido como “movimento de reconceptualização” em que buscaram as contribuições das teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa – como, por exemplo, o neomarxismo, a hermenêutica, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, as ideias decorrentes da Nova Sociologia da Educação (NSE) inglesa, a psicanálise, o interacionismo simbólico e a etnometodologia – e estas começaram a servir de aporte teórico para as teorias curriculares (MOREIRA; SILVA, 2006; SILVA, 2013).

Embora o termo “reconceptualistas” seja referenciado como um grupo não homogêneo, como afirma Moreira e Silva (2006), por agregar autores com sérias divergências, o emergir desse grupo e de suas discussões, pela intencionalidade de desconstruir e de criticar as teorias curriculares tradicionais, redirecionou as discussões para um viés notadamente mais crítico. E a origem desse movimento é ainda hoje reivindicada, por um lado, como sendo fruto exclusivo dos reconceptualistas estadunidenses e, por outro lado, pela Nova Sociologia da Educação (NSE) inglesa (SILVA, 2013).

Assim, de maneira contrária às vertentes tradicionais de currículo, as *teorias críticas*, ao contestarem o *status quo*, o colocava como responsável pela manutenção das desigualdades e injustiças sociais. Em oposição às ideias mais tradicionais, para as teorias críticas, era necessário ir além das técnicas de “como fazer” o currículo. O que importava era desenvolver conceitos para entender o que o currículo “faz” (SILVA, 2013). Tais questionamentos foram feitos por diversos autores e, na França, alguns dos mais conhecidos eram Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, para os quais, a escola, por intermédio do currículo, passa a ser tratada como parte do aparelho ideológico do Estado (Althusser), reprodutora da estrutura social (Bourdieu e Passeron), dual e orientada pelos interesses da classe capitalista (Baudelot e Establet) (SILVA, 2006; SILVA, 2013).

A partir dos anos 1970, se desenvolveram duas grandes correntes curriculares (SILVA, 2006; SILVA, 2013), a primeira delas associada ao neomarxismo e à teoria crítica, e calçada nos princípios filosóficos da Escola de Frankfurt e de Gramsci, cujos autores mais conhecidos são Henry Giroux que discutia temáticas como o conflito, resistência e luta contra

a hegemonia, e Michael Apple que estabeleceu a relação entre currículo, ideologia e hegemonia, tendo publicado, em 1979, o livro *Ideologia e Currículo*, em que analisou o currículo de escolas estadunidenses nessa perspectiva. A outra corrente, com uma vertente mais humanista e hermenêutica, teve como destaque as contribuições do autor William Pinar.

As ideias do pensamento curricular que se seguiram tiveram como aspecto principal a busca por destacar a complexidade derivada da diversidade cultural, em um contexto de multiculturalismo. Silva (2013) manifesta que o multiculturalismo pode ser visto como um movimento de reivindicação por reconhecimento dos grupos culturais dominados em um determinado contexto, ou ainda, pode ser visto como a solução para os “problemas” que a presença dos grupos raciais e étnicos determina para a cultura dominante de dado contexto e que, em ambos os casos, são as relações de poder que obrigaram a essas duas diferenças culturais (dominantes e dominados) coexistirem em um mesmo contexto.

Assim, na perspectiva das “teorias” de currículo *pós-críticas*, as discussões consideram que as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas por relações de poder. Nessa perspectiva, estudos destinados à investigação de grupos subordinados, minorias, discursos alternativos ao discurso dominante, trazem a compreensão de que as produções de currículo na vertente multicultural não propõem alternativas curriculares, mas sim compreender diferentes formações curriculares. Há uma rejeição a discursos globalizantes e às metanarrativas (SILVA, 2013; SILVA, 2006), pois, ao rejeitar perspectivas que defendem as “grandes narrativas”, “um conhecimento universal”, ou ainda, a diferença entre “alta cultura” e cultura do cotidiano, há a possibilidade de o currículo produzido ser mais vinculado às diferenças culturais (SILVA, 2006).

Por fim, sobre o momento que Silva (2013) chamou de *Depois das Teorias Críticas e Pós Críticas*, o que se pôde apreender do entendimento do autor é que, nessa perspectiva, cabe uma revisão tanto das teorias críticas quanto das teorias pós-críticas, buscando o que há de comum em ambas, contrastes, paralelos e distanciamentos, demonstrando que a tendência desse momento *pós-teorias críticas/pós-pós críticas* é o diálogo entre ambas.

Para uma síntese sobre o que informam as teorias de currículo e em afinidade com campo da história do currículo, nos aproximamos, nesta dissertação, do entendimento de que cabe à pesquisa e ao pesquisador estabelecer correlações entre os diferentes momentos históricos, as suas teorias e conceitos, entendendo que a complexidade do fenômeno em investigação e do momento presente vão exigir o abandono de explicações simplistas, bem como o abandono de uma falsa compreensão de que há uma linearidade positivista entre as “teorias” de currículo. De igual modo, a complexidade do fenômeno investigado e das forças de poder que operam na realidade não nos permite adotar uma “teoria” do currículo afastada do entendimento de que as “teorias” de currículo se interpenetram e, não necessariamente, superam uma à outra. O entendimento de que, nesta dissertação, há aproximações com as teorias críticas do currículo se dá pela compreensão da não neutralidade do currículo, construído historicamente, como uma amálgama de forças e de disputa por território.

### **2.1.2. O campo do Currículo no Brasil**

Situar brevemente o campo do currículo no Brasil é especialmente interessante quando consideramos que as teorias de currículo e as ideias dos historiadores do currículo estadunidenses, ingleses e franceses inspiraram os estudiosos brasileiros. Essa *transferência educacional* é entendida como um movimento de ideias, modelos institucionais e de práticas de um país para o outro e é discutida por Moreira (2012) que propõe um enfoque alternativo à falsa crença de que toda transferência é benéfica para o país que a recebe. No lugar disso, o autor propõe que, em vez de uma cópia de modelos de outros países, o que ocorreu no Brasil foi uma “‘adaptação instrumental e crítica’ das teorias e modelos estrangeiros, além da interação dessas ideias e teorias com tradições e instituições previamente existentes no Brasil” (MOREIRA, 2012, p. 170).

Uma outra questão correlacionada já havia sido apontada por Moreira (1990), alguns anos antes, ao analisar críticas feitas aos pioneiros da Sociologia Crítica do Currículo, de origem inglesa, quando compreendeu que, pelo fato de ainda haver no Brasil uma tradição pouco consolidada em estudos sobre o currículo, não teria como ignorar as ideias pioneiras que inauguraram o campo e se renovaram ao longo dos anos e, de maneira semelhante, não

teria como ignorar análises e discussões sobre questões que também fazem parte das preocupações do país.

Como aponta Meira (2020), a história do currículo no Brasil teria pouco mais de 20 anos de estudo sistemático, embora o quantitativo de trabalhos publicados nos últimos anos seja considerado bastante significativo. Como marco da história do currículo, Jaeh (2011) aponta a publicação do livro *Currículos e Programas no Brasil*, de Moreira (1990), obra em que o autor analisa o campo do currículo no Brasil e o histórico da disciplina *Currículos e Programas* e afirma que, como área de estudos, a História do Currículo ganhou relevância a partir da década de 1990, quando surgiram diversos grupos destinados ao estudo dessa temática, além do aumento de publicações em revistas científicas.

Desde os anos 1920 até a década de 1980, as primeiras preocupações com o currículo no Brasil tiveram grande influência das teorizações estadunidenses de referencial funcionalista, e, apenas após a redemocratização brasileira, outras vertentes de pensamento curricular marxista passaram a ganhar força, tal como a pedagogia histórico-crítica e o pensamento freiriano, para além da influência dos autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e por curriculistas estadunidenses como, por exemplo, Henry Giroux e Michael Apple. A partir da segunda metade da década de 1980, o campo do currículo no Brasil foi marcado por um “*hibridismo*” de diferentes tendências e influências, com um enfoque mais sociológico, em oposição ao pensamento psicológico, uma vez que “os trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder”. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13-14).

Na metade da década seguinte, autores pós-modernos como Foucault, Derrida, Deleuze, Guatarri e Morin, passaram a influenciar o pensamento curricular brasileiro, embora o enfoque desses autores não possa ser considerado como um direcionamento único do campo, pois o hibridismo continuou a ser uma marca importante do campo também na década de 1990. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 16).

Como uma tendência também verificada no Brasil, Macedo (2006) cita a observação feita por William Pinar de que a maior parte dos autores críticos, tais como Michael Apple,

Peter McLaren, Philip Wexler, Henry Giroux e Claude Bowers, passou a se dedicar ao estudo das interfaces entre *currículo e cultura*. Para tanto, Macedo cita Tomaz Tadeu da Silva, os trabalhos mais recentes de Antônio Flavio Barbosa Moreira e de Vera Candau, no campo da Didática, como autores de relevo que também se dedicam às aproximações entre o currículo e a cultura.

Por fim, é importante mencionar que, segundo Meira (2020), as principais revistas científicas de divulgação da produção brasileira em história do currículo são: a *Revista Brasileira de Educação*, a *História da Educação* e a *Currículo sem Fronteiras*<sup>9</sup>.

### 2.1.3. Perspectiva crítica que orienta a pesquisa: o currículo como construção social e histórica

(...) é natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo **não** como algo fixo, **mas como** um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo tal como conhecemos atualmente **não** foi estabelecido, de uma vez por todas em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. Escrito por Tomaz Tadeu da Silva, in (GOODSON, 1995, p. 7)

As palavras que iniciam esta seção foram escritas por Tomaz Tadeu da Silva na apresentação do livro de Ivor Goodson, *Currículo: Teoria e História* e ilustram a concepção crítica do currículo em uma perspectiva social e histórica, que “percebe o currículo como *um* processo permeado por conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, sendo

---

<sup>9</sup> Como esclareceu MEIRA (2020, p. 4), “a Revista Brasileira de Educação é uma publicação fluxo contínuo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que, desde 1995, divulga textos provenientes do trabalho realizado pelos pesquisadores que compõem seus diferentes grupos de trabalho; (...) a revista História da Educação é uma publicação da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) que circula, desde 1997, e tem como foco as produções em história e historiografia da educação; (...) a *Currículo sem Fronteiras* iniciou suas atividades em 2001, em um esforço conjunto da *University of Massachusetts*, em Dartmouth, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e tem como objetivo “reforçar o diálogo entre os países de língua portuguesa”.

esse processo tão importante quanto o resultado em si” (GOODSON, 1995, p. 7-8) (grifo nosso).

A perspectiva crítica e social de currículo tem a sua origem, sobretudo, na Inglaterra, e teve como marco a publicação do livro *Knowledge and control*, organizado pelo pesquisador inglês Michael Young, em 1971, que contava com ensaios do próprio Michael Young, do sociólogo francês Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, dentre outros. A perspectiva crítica de currículo passou a ser conhecida, na Inglaterra, como o “movimento” da “Nova Sociologia da Educação” (NSE) (SILVA, 2013). Se antes o currículo tendia a ser investigado com base em princípios da psicologia e da filosofia, o movimento que seguiu, entendido também como uma Sociologia do Currículo, posicionou o currículo como passível de ser investigado sociologicamente (LOPES; MACEDO, 2002). Mas, enquanto a “antiga” sociologia da educação se interessava pelos resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, sobretudo com o fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária, a NSE questionava “a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades” (SILVA, 2013, p. 65). Ademais, a NSE surgiu em oposição às perspectivas tradicionais de currículo que se desenvolviam nos Estados Unidos, naquela época.

A questão básica da NSE dizia respeito, de um lado, às investigações sobre as conexões entre os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, do outro, aos princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais, de tal forma que tais investigações expusessem as conexões entre currículo e poder, bem como entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. Assim, a NSE levantava as seguintes questões: “*como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo, como esse tópico e não outro, porque essa forma de organização e não outra, quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo*”? (SILVA, 2013, p. 67). Isto está em sintonia com o posicionamento de Ivor F. Goodson (2001), ao afirmar que qualquer análise crítica do currículo precisa questionar o que ele exclui e não somente o que ele inclui.

Muito embora a NSE tenha se dissolvido em outras perspectivas analíticas pós-modernas, o cerne do movimento, representado pela noção de uma construção sociológica, continua atual. Os próprios escritos dos autores consagrados na obra de Michael Young, e ele

próprio, foram reeditados nas décadas seguintes. Moreira (1990) afirma que os autores dos escritos iniciais do movimento da NSE foram acusados de não oferecerem uma discussão profunda o suficiente da sociedade em que a escola se situa, deixando de ponderar de forma mais analítica a complexidade de seu funcionamento e as relações desse funcionamento com o currículo. O autor aponta, ainda, lacunas que não são tratadas nos textos iniciais, como o trabalho e o processo de produção, assim como o papel do Estado na seleção e distribuição do conhecimento (MOREIRA, 1990).

Segundo Moreira e Silva (2006), há três eixos que continuam centrais da teorização crítica e sociológica do currículo: 1) *currículo e ideologia*; 2) *currículo e cultura*; e 3) *currículo e poder*. Na referida obra, ao discutir sobre *currículo e ideologia*, esses autores demonstram que o conceito de ideologia, desde o tratado produzido por Louis Althusser, em 1969, foi erroneamente associado à noção de que o conhecimento ideológico seria falso, ao passo que uma “não ideologia” representaria um conhecimento verdadeiro. Na sequência, os mesmos autores pontuam que tal interpretação, em uma perspectiva crítica e sociológica, implica em dizer que importa muito menos saber se as ideias envolvidas na ideologia são verdadeiras ou falsas e importa muito mais compreender quais as vantagens associadas e quais relações de poder essas ideias legitimam.

Quanto à relação entre *currículo e cultura*, embora já estivesse presente na teoria educacional tradicional, a cultura, na perspectiva sociológica crítica, se coloca menos relacionada a algo a ser transmitido e mais relacionada a um campo e espaço de luta em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, sendo o currículo o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura (MOREIRA; SILVA, 2006).

A relação entre *currículo e poder*, por sua vez, é considerada por Moreira (2006) como central à perspectiva crítica – o que torna as teorizações dessa abordagem, legitimamente, de cunho político. Nesse sentido, o currículo posto como aquilo que conta como conhecimento válido representa os interesses dos grupos e classes com maior poder e influência, ao mesmo tempo em que contribuem por reforçar tais representações, mantendo o poder no seu local de origem e os agrupamentos subjugados permanecem em condições subjugadas. Dado que o poder é intrínseco à organização do currículo, não basta saber que ele existe, sendo necessário

identificar quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção daquele currículo (SILVA, 2013).

Ainda que prevalecesse uma abordagem sociológica do currículo, por meio de uma avaliação das perspectivas críticas do currículo, Young (apud MACEDO, 2008) chamou a atenção para a falta de estudos empíricos que validassem as teorias que estavam sendo discutidas pela Nova Sociologia da Educação, lacuna esta que, para Young, deveria ser suprida pelos estudos históricos. Dentre os autores da abordagem construcionista social do currículo, Ivor Goodson (1995, 1997, 2001) se destaca por incluir às preocupações já delineadas outras relativas à importância de investigações históricas.

Assim, as discussões do campo do currículo e as ideias e conceitos de Ivor Goodson constituem o principal referencial teórico que orienta esta pesquisa: a do currículo como construção social e histórica. Ivor Goodson defende, de forma contundente, que qualquer pesquisa sobre o currículo deve utilizar dados históricos, caso queira evidenciar as relações que conectam o currículo ao poder e à escolaridade, sob o risco de que tais estudos não consigam ir além da manutenção do *status quo* e se refugiem no “conforto das mistificações populares relativas ao que o aluno tem que aprender” (GOODSON, 1997, p. 10). Esse autor afirma que a incapacidade de compreender as motivações por detrás das estruturas presentes no currículo comprometerá, ainda, qualquer esforço de reforma, independentemente dos esforços que forem empregados (*idem*).

Portanto, para Goodson (2001, p. 14), não há outro caminho a não ser optar por investigações de currículo que tracem o seu processo evolutivo, em uma perspectiva alongada de tempo, evitando assim, uma “análise síncrona”, que produza retratos instantâneos de processos complexos obtidos em um determinado momento e, nas palavras do autor, seria como se realizasse um “trabalho acadêmico específico de trincheira” com o objetivo de evidenciar os interesses políticos – que, por sua vez, contrastam com a percepção de neutralidade curricular.

Outro posicionamento defendido por Goodson (1995), e que dialoga com o foco investigativo desta pesquisa, diz respeito à importância de investigações de currículo no seu

nível *pré-ativo*, em vez do chamado nível “*interativo*” – tais termos são retomados pelo autor a partir de uma definição realizada por Jackson (apud GOODSON, 1995). Com isso, Goodson discute o que para ele se mostrava como uma tendência: a de que os reformistas do currículo ignorassem as definições *pré-ativas* de currículo, por considerá-las um legado do passado, para que pudessem, então, “criar espontaneamente novas normas básicas para a ação” (p. 19). O autor defende que é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que “o importante é a prática em sala de aula” (*idem*, p. 19-20), no nível *interativo* do currículo.

Para melhor compreensão do posicionamento de Goodson favorável aos estudos do currículo *pré-ativo*, podemos retomar o relato de uma experiência (GOODSON, 1995) em que o autor buscou evidenciar as intenções do corpo docente de uma escola inglesa “*Counteshorpe Upeer School*”, descritas, inicialmente, em um documento de 1977. Goodson (1995, p. 19) informa que, nesse documento, a referida escola se proclamava fortemente interessada em criar condições para que fosse possível desenvolver a “autonomia dos alunos”, sem que, com isso, os professores tivessem que se “subordinar docilmente” aos alunos, e com a defesa de que, caso os professores não fossem “prontamente positivos, determinados e ambiciosos naquilo que esperavam dos alunos, não poderiam (os professores) alimentar as esperanças de criar as condições necessárias para o desenvolvimento de uma autêntica autonomia”. Sendo assim, Goodson quis evidenciar que a intencionalidade em desenvolver a “autonomia nos alunos”, explicitamente evidenciada no corpo do documento, possibilitaria outras leituras e intencionalidades, por meio de uma observação cuidadosa das “entrelinhas” do texto.

Ao dar sequência à sua análise, Goodson (1995) afirma que, apesar das “aspirações práticas mais idealistas”, os professores davam, em outro trecho do mesmo documento, informações menos idealistas quando manifestavam que estavam, na verdade, comprometidos com as disciplinas existentes: “as principais disciplinas do pensamento humano, as formas tradicionais de conhecimento: matemática, ciências, humanidades, artes”. Com isso, o autor defende que, em contextos de mudanças do currículo, o passado e o presente entram em colisão (GOODSON, 1995, p. 19-20), o que, segundo o autor, melhor se verifica no nível *pré-ativo* do currículo.

Ainda sobre o exemplo anterior e em relação à questão de passado e presente no currículo, Goodson (1995) recuperou um documento da mesma escola, a “*Counteshorpe Upeer School*”, e o chamou ironicamente de “profecia de 1973”, por ter sido produzido alguns anos antes do documento de teor mais idealista, de 1977, que era mais “categórico” em relação às intenções reformadoras da escola. Segue a citação literal desse trecho:

Dado o modo como muitas matérias de aula estão atualmente organizadas, não é óbvio nem facilmente possível mudar a maneira de ensiná-las nas escolas, empregando um estilo de trabalho mais autodirecionado e informal. Nessas circunstâncias, estamos talvez mais sujeitos a recair nas polaridades anteriores. Por outro lado, a tradição do curso formal continuará a ser considerada, em sua maior parte, como uma “cobertura” monótona, ineficaz e superficial de matérias de aula em processo de fossilização. Por outro lado, a defesa de um aprendizado mais rico em recursos é considerada uma denigração tanto do rigor como da disciplina no domínio da matéria. Minha esperança é que esse velho problema seja sepultado e que, em lugar dele, possamos enfrentar a questão de saber como as numerosas matérias constantes dos currículos e horários de aula podem ser revitalizadas, reconstruídas e ampliadas de modo a se tornarem mais diversamente acessíveis e agradáveis às mentes que crescem e estreitam os laços entre si na tessitura de um rico ambiente escolar. (GOODSON, 1995, p. 20).

Por meio desse exemplo, Goodson (1995, p. 20) procura demonstrar a importância de se compreender as “lutas precedentes em torno da definição pré-ativa de currículo” e como essas definições prévias relativas às matérias (disciplinas) de ensino delimitam o debate posterior e, até mesmo, a própria ação.

Nessa medida, as investigações curriculares que optarem por se afastar de uma perspectiva histórica do nível *pré-ativo* do currículo correm o risco de serem omissas aos registros do passado. Por meio da adoção dessa perspectiva, há um enorme potencial para compreender as intenções do presente e, mais do que isso, as omissões que o presente traz.

A investigação histórica do currículo, de acordo com Lopes e Macedo (2002), tem se realizado em torno de algumas temáticas centrais, tais como: história do pensamento do currículo; história de reformas e propostas curriculares; história dos currículos de cursos específicos e história das disciplinas curriculares.

O currículo investigado por meio de uma perspectiva construcionista social pode ter o enfoque individual (história de vida e carreira), o de grupo ou coletivo (as profissões,

categorias, matérias, disciplinas etc.), ou ainda, o enfoque relacional, por meio do estudo das várias transformações nas relações entre indivíduos, grupos e coletividades, bem como as formas como essas relações mudam com o tempo. (GOODSON, 1995). A construção social do currículo, independente de qual seja, ao pensar as categorias ou níveis de *currículo formal ou prescrito*, *currículo real* e *currículo oculto*, remete para “um processo pelo qual se inventa tradição”, sendo o conceito de “*tradição inventada*”, um termo que Goodson tomou emprestado de Hobsbawn, que o define da seguinte maneira:

tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; e ritos – natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que implica automaticamente continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOSBBAWN e RANGER, 1985, p. 1 apud GOODSON, 1995, p. 77-78).

Ao associar o “currículo escrito, sob qualquer forma” como um exemplo de tradição inventada, Goodson (1995, p. 78) esclarece que, nesse caso, assim como ocorre em toda tradição, o currículo escrito (denominado, nesta pesquisa, como currículo formal ou prescrito), não é algo pronto, mas algo a ser defendido, que “com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo”. Dessa maneira, o autor conclui que, caso os pesquisadores do currículo optarem por ignorar por completo a história e a construção social do currículo, “mais fácil se tornam essa mistificação e reprodução do currículo ‘tradicional’, tanto na forma como no conteúdo” (*idem*).

Os estudos de Goodson (1995), voltados para processos históricos da construção do currículo, se aproximam das reflexões produzidas por Thomas Popkewitz (1997), dado que ambos compreendem a necessidade de combater as visões da história como mera sucessão de fatos lineares, para que assim sejam desveladas dimensões conflituosas e questões de poder. Contudo, ao focalizar os modos como as ideias são corporificadas no currículo, a perspectiva de história de Popkewitz difere daquela de Ivor Goodson, por centrar-se menos na ação dos sujeitos e apostar nas regras e nos padrões discursivos que produzem esses sujeitos (apud FERREIRA; JAEHN, p. 263, 2012).

Na perspectiva que propomos, o poder está entremeado nas escolhas e na própria configuração do currículo, na medida em que há um conjunto de forças, elementos e interesses que competem por espaço na arena curricular. Com isso, após termos compreendido melhor o Campo do Currículo e a perspectiva teórica que dialoga com esta pesquisa, trataremos, a partir da seção seguinte, da temática da Licenciatura dentro do Campo da Formação de Professores, tendo em vista que, nesta investigação acadêmica, Currículo e Formação de Professores são campos que contribuem para a compreensão do objeto deste estudo, que é a constituição sócio-histórica das disciplinas pedagógicas presentes em um curso de Licenciatura da UFMG.

## 2.2. Formação de professores e Licenciatura

### 2.2.1. Breve histórico da Formação de Professores e da Licenciatura no Brasil

Para discutir os atuais cursos de licenciatura, é importante compreender um pouco da história da formação de professores no Brasil – um tema bastante abordado por diversos autores (BASTOS, 1997; BORGES; ORLANDO; PUENTES, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2020; SAVIANI, 2009; TANURI, 2000;).

Conforme determina o art. 62 da Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ainda em vigor, a formação de professores para lecionar na educação básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura, podendo-se admitir a formação na modalidade normal, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Quanto às instituições formadoras, o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, no art. 4º incisos I e II, determinam, respectivamente, que os atuais cursos de licenciatura podem ser ministrados “por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas”, e “por **universidades**, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas” (grifo nosso).

Os cursos de licenciaturas que formam professores para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio têm uma origem histórica relativamente recente no Brasil. A origem desses cursos, como indica a literatura do campo de formação de professores, guarda, em algum nível, relação com as escolas normais e a formação destinada ao ensino nos anos iniciais da educação básica. Sendo assim, ainda que a formação destinada ao ensino nos anos iniciais da educação básica e o curso de Pedagogia não sejam temas desta pesquisa, a licenciatura como curso de formação traz marcas das primeiras tentativas de organização da formação docente no país – por meio da criação das escolas normais, destinadas à formação de professores do chamado “ensino primário” (SCHEIBE, 2008, TANURI, 2000, SAVIANI, 2009).

Saviani (2009) organiza o período compreendido pelos dois últimos séculos em *seis* momentos distintos. De acordo com esse autor, no primeiro momento, “*Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)*”, surge, pela primeira vez, a preocupação com a formação de professores, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, ao determinar que, por meio do *método mútuo*, os professores seriam treinados “às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias” (*Idem*, p. 144), e se estendeu até 1890, quando passou a prevalecer o modelo das Escolas Normais. Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que atribuiu às províncias a responsabilidade pela instrução primária, surgiu a primeira Escola Normal em Niterói, na Província do Rio de Janeiro, e, na sequência, as demais províncias seguiram o mesmo caminho ao longo do século XIX. (*Idem*).

No segundo momento, “*Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)*”, com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, em 1890, foi fixado um padrão de organização e funcionamento das escolas normais. A preocupação era em reformar o plano de estudos dos cursos por meio do enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriormente definidos e pela ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja inovação se deu por meio da criação da “escola-modelo anexa à escola Normal” (SAVIANI, 2009, p. 145); Dando continuidade às características do período, o autor manifesta que, novamente, o padrão instituído pela reforma do estado de São Paulo foi tomado como modelo para as principais cidades do interior do estado e se tornou referência para as demais escolas normais do país (*Idem*).

No terceiro momento, definido por Saviani como “*Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)*”, buscou-se, sob a influência dos ideários da Escola Nova, incorporar as exigências da pedagogia – que almejava se consolidar como um conhecimento científico. Ocorre, então, a criação de outras instâncias destinadas à formação docente, os Institutos de

Educação Superior<sup>10</sup>, que representaram uma nova fase para o campo por terem sido concebidos não apenas como um espaço destinado ao ensino, mas também à pesquisa (BORGES; ORLANDO; PUENTES, 2011).

Segundo Nagle (1974), por meio da influência das ideias escolanovistas, as escolas normais passaram por mudanças no currículo, que estabeleceu um conjunto de normas didático-pedagógicas que introduziram novas disciplinas de formação profissional, para além da Pedagogia, da Psicologia e da Didática, sendo elas: História da Educação, Sociologia, Biologia e Higiene, Desenho e os trabalhos manuais (apud TANURI, 2000).

No quarto momento histórico sistematizado por Saviani (2009), chamado de “*Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)*”, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, de forma que o Instituto Paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o Instituto carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Segundo esse autor, os cursos de formação de professores para as escolas secundárias tiveram, portanto, origem a partir da elevação dos Institutos ao nível universitário. Alguns anos depois, a partir do Decreto-lei n. 1.190<sup>11</sup>, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil<sup>12</sup>, esta instituição serviu de referência para as demais escolas de nível superior, de modo que “o paradigma resultante do Decreto-lei n.

---

<sup>10</sup> Os dois principais foram: *Instituto de Educação do Distrito Federal*, concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e *o Instituto de Educação de São Paulo*, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo.

<sup>11</sup> O Decreto 1190/1939 outorgou o modelo de funcionamento que inspirou a criação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, no mesmo ano (1939), e deu início à criação da UFMG e aos consequentes cursos de formação de professores nessa Universidade. Esta temática será abordada no próximo capítulo que trata sobre a Formação Docente na UFMG e as Disciplinas Pedagógicas.

<sup>12</sup> A Universidade do Brasil, instituída pela Lei nº. 452 de 1937, surgiu como continuidade à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada na década de 1920, como uma reunião das escolas superiores existentes na cidade. A Universidade do Brasil, com a reforma universitária iniciada em 1965, transformou-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro (FGV, CPDOC, 1997).

1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como ‘**esquema 3+1**’, em que se destinava “três anos para o estudo das disciplinas específicas, (...) e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146). O modelo que passou a vigorar como padrão nos cursos de licenciatura e de Pedagogia compreendia cinco seções, a saber: filosofia, ciências, letras, pedagogia e didática (SCHEIBE, 2008).

Assim, é comum encontrarmos na literatura especializada o entendimento de que a atual organização dos cursos de licenciatura guarda, ainda, marcas da sua origem, nos anos 1930, quando passaram a funcionar nas antigas Faculdades de Filosofia. A conhecida configuração “3+1”, portanto, ainda passível de ser reconhecida nas matrizes curriculares das licenciaturas atuais, reflete e reforça o lugar de menor importância do saber pedagógico, reduzido e deslocado para o final da formação. Tanuri (2000, p. 73-74) citou alguns autores (por exemplo, ANTUNHA, 1974) que relacionam o desprestígio dos estudos superiores de educação a essa origem, ou seja, “o fato de que seus primeiros docentes eram antigos professores do curso normal, elevados, com as respectivas cadeiras, ao nível superior”.

Por meio da implantação dos cursos superiores de Pedagogia e de Licenciatura, estabeleceu-se o que Saviani (2009) chamou de “dualidade do ensino” em que as licenciaturas ficaram fortemente marcadas pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado, geralmente, pelo curso de Didática (SAVIANI, 2009). Também a esse respeito, Libâneo (2012, p. 5) afirma que os cursos de Licenciatura – por meio do qual se forma o chamado “professor especialista” – dão maior ênfase aos conteúdos, ficando a formação pedagógica deslocada para o final desses cursos. Em relação ao curso de Pedagogia – por meio do qual se forma o chamado “professor polivalente” –, Libâneo (2012) afirma ocorrer uma separação conteúdo-forma, caracterizada pela predominância da forma (do “metodológico”) e com pouca preocupação com o conteúdo que será ensinado às crianças.

No quinto período sugerido por Saviani (2009), denominado “*Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)*”, as escolas normais desapareceram e o curso normal deu lugar à uma habilitação de 2º Grau chamada “Habilitação Específica para o Magistério” (HEM). Essa mudança foi aprovada, em 6 de abril de 1972, por

meio do Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), que juntamente com a LDB de 1971, Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), modificaram as determinações sobre a formação de professores no país. Segundo esse autor, essa mudança tornou precária a formação de professores para os anos iniciais por esta ficar “dispersa” em meio a tantas outras habilitações profissionais. Em relação à formação para as últimas séries do primeiro grau e para o ensino de 2º grau, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) previu a formação em nível superior “curta” (de três anos de duração) ou “plena” (de quatro anos de duração), além de conferir ao curso de Pedagogia a atribuição de formar os especialistas em educação (diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino). Como aponta Scheibe (2008), as habilitações decorrentes da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) foram extintas após a aprovação da última LDB, Lei 9.394/96, de 1996, apesar de a sua precariedade formativa ter sido apontada pelo menos dez anos antes da sua terminalidade.

A partir dos anos 1980, em resposta às alterações no ordenamento legal e por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), a formação de professores viveu um momento de crise e de descontentamento que levou à intensificação do debate sobre a reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil. Até então, os estudos predominantes focavam basicamente nos aspectos funcionais e operacionais das licenciaturas, o que passou a ser bastante questionado por uma crítica “de cunho marxista reagindo à forma ‘neutra’, isolada e desvinculada de aspectos políticos e sociais” (DINIZ-PEREIRA, 1996, p. 43). Para Candau (1982, 1987), essa tendência tinha origem no próprio movimento de superação do autoritarismo que foi implantado, no país, a partir de 1964, além de uma forte oposição ao conjunto de indicações apresentadas pelo MEC que ficaram conhecidas como “Proposta Valnir Chagas”. Nas palavras dessa autora:

A “Proposta Valnir Chagas”, a despeito da sua não homologação, teve, indubitavelmente, o mérito de reabrir, a nível das faculdades de educação e de outras agências interessadas no processo de formação de educadores, o debate em torno da questão, amortecido após 1968, com a implementação da Reforma Universitária e o recrudescimento da repressão política junto às universidades (CANDAU, 1987, p. 28).

Portanto, as discussões em torno da reformulação dos cursos superiores de formação de professores são relativamente recentes na história da educação brasileira, quando compreendemos que a formação de professores de nível superior em Instituições de Ensino Superior ganhou relevo a partir da década de 1930. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, as discussões sobre a formação de professores reivindicavam por mudanças que considerassem a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). E, ainda assim, como afirmou Diniz-Pereira (1996, p. 60), esse movimento em prol de mudanças “foi pensado, originalmente, como bandeira de luta para a reformulação dos cursos de Pedagogia, sendo a discussão posteriormente estendida à reforma das licenciaturas”.

Entretanto, como manifesta Diniz-Pereira (1996, p. 43), apesar da intensificação dos debates na década de 1980 e de o movimento em prol da reformulação dos cursos de formação de professores ter se estruturado e ganhado maturidade, contraditoriamente, isso não gerou mudanças na situação do magistério no país. Em razão disso, esse período ficou conhecido, também no campo da formação docente, como a “década perdida”.

O sexto e último período foi definido por Saviani (2009) como “*Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)*”. Estas instituições de formação foram introduzidas como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, contudo, significaram, segundo o autor, “instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2009, p. 148).

O campo da Formação de Professores no Brasil, como aponta Saviani (2009), bem como outros autores do campo, é marcado por dilemas ainda distantes de serem superados, tal como a problemática sobre o que deve(ria) integrar e como deve(ria) se dar a formação de professores. E, no que concerne à crítica feita à dicotomia entre os conteúdos sobre o objeto de ensino e os procedimentos didático-pedagógicos, tem-se que:

(...) admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar

precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação (SAVIANI, 2009, p. 151).

A constituição do currículo e o espaço destinado aos diferentes tipos de conhecimentos e saberes dialogam com a origem dos cursos de formação de professores. A *tradição inventada* (GOODSON, 1995) e cristalizada nos cursos de Licenciatura carece de um acompanhamento sócio histórico em um decurso temporal, de maneira que o entendimento, ainda que breve, sobre a História da Formação de Professores no Brasil em muito contribui para que possamos partir para discussões mais aprofundadas sobre aspectos mais específicos sobre as licenciaturas brasileiras. Nesse sentido, na seção seguinte, delimita-se àquilo que elegemos como objeto de estudo: a especificidade *do currículo da Licenciatura*.

### **2.2.2. Sobre o que estamos discutindo: o currículo da Licenciatura**

Conforme discutido nas primeiras seções deste capítulo que trataram do campo de pesquisa sobre o Currículo, o currículo escolar é certamente o maior objeto de estudo desse campo, sobretudo após a segunda Revolução Industrial, quando a escolarização em massa passou a ser uma preocupação social e de Estado. Também há consenso, na literatura especializada, de que o próprio conceito de currículo não é homogêneo. Para Terigi (1996, p. 163), conforme a origem e a concepção, o termo “*curriculum*” pode ser compreendido de três formas diferentes: como uma “*ferramenta pedagógica de massificação da sociedade*” (origem nos Estados Unidos); como um *plano estruturado de estudos* (origem em alguma universidade europeia); ou como “*qualquer indicação do que se ensina*” (atribuído aos filósofos gregos).

Independente da origem do termo e de sua compreensão, “o currículo” não é algo restrito ao contexto escolar. O presente estudo tem como objeto a constituição do currículo no que se refere às disciplinas pedagógicas presentes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG. A constituição e a configuração dos cursos que integram uma

instituição de ensino superior são decorrentes de uma prerrogativa de autonomia dada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, que define que as “universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 65).

A temática de autonomia universitária (envolvendo as autonomias (i) didático-científica, (ii) administrativa e de gestão financeira, e a (iii) patrimonial) é tratada por autores que estudam a Universidade e o ensino superior (DURRAN, 2005, FAVERO, 2006. MORRY, 2003, 2004). Para Durran (2005), a busca pela autonomia universitária tem sua origem ainda no período medieval europeu. Nesse momento histórico, a Universidade de Paris, por exemplo, disputava com as escolas catedráticas sobre quem podia, efetivamente, conceder diplomas. Para a autora, isso indica que a autonomia sempre foi uma prerrogativa a ser negociada com os poderes constitutivos e não propriamente algo dado, tendo em vista a necessidade de obter o reconhecimento por uma instância externa à Universidade, que, naquela época, era a Igreja. Ainda hoje, a autonomia universitária segue sendo uma prerrogativa legal, porém tendo que ser negociada, o tempo todo, externamente e internamente.

Dentre essas “autonomias” universitárias, a *autonomia didático-científica* é a que mais próximo se relaciona ao processo de constituição dos currículos dos cursos de graduação. Dito isso, os currículos das licenciaturas são “*fixados*” pelas instituições de ensino superior formadoras, “*observadas as diretrizes gerais pertinentes*”. O termo “*fixado*” está presente no inciso I do Art. 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9394/2006, que determina o seguinte sobre a autonomia das universidades:

Art. 53. “No exercício de sua **autonomia**, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: (...) II - **fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes**”.

É importante ressaltar que a *fixação* do currículo, como dissemos, termo utilizado no inciso II do Art. 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9394/2006, nada tem de ordinário e neutro, pois ocorre de forma relacional a outros elementos, tais como o Estado, as circunstâncias internas da universidade (agentes políticos, instâncias decisórias, como os

órgãos colegiados, comunidade docente e comunidade discente), a natureza do conhecimento a ser ensinado e a comunidade externa à universidade, apenas para citar alguns exemplos.

Nesse sentido, “*fixar* o currículo” apenas pode ser entendido como um processo, uma construção social e histórica, pois o currículo atual de um determinado curso de licenciatura é fruto de negociações realizadas naquele contexto local universitário, ao longo do tempo, em diálogo com um contexto externo mais amplo.

A autonomia didático-científica, como informa Deligdish (2004, p. 4), pode ser compreendida como a capacidade de escolha, de discernimento acerca do que pode ser objeto de estudo e sobre qual a forma de ensinar e pesquisar, o que, em outros termos, informa que a autonomia didático-científica nada mais é do que “a seleção do que a Universidade compreenda relevante para fins de ensino, pesquisa e extensão”.

Entretanto, o exercício da autonomia didático-científica está sujeito a limitações. Ao localizar a universidade pública também como uma “corporação”, “que se auto regulamenta para garantir a qualidade dos serviços que presta e dos produtos que cria”, Durran (1989, apud DELIGDISH, 2004, p. 19) defende que a universidade precisa ter a autonomia necessária para promover a qualidade e a relevância do ensino que ministra, dado que a sociedade é quem a custeia. Para essa autora, é importante recuperar a dimensão original do termo *corporação*, para situar a universidade como uma instância cuja autonomia deve ser limitada pelos interesses da sociedade, sob o risco de ela mesma se deturpar, ao incorporar características do corporativismo moderno que privilegia o interesse de grupos que atuam por interesses próprios, sem se preocuparem com a sociedade a quem deveriam servir. Sobre isso, em seus termos, a autora afirma que:

A recuperação [da] dimensão original da corporação, que não atua apenas na promoção do interesse dos seus integrantes, mas que, em razão de sua competência, tem como atribuição a garantia do que produz, constitui a solução para a definição da posição da universidade face ao Estado e estabelece claramente o limite da sua autonomia, que é o interesse da sociedade. Sem esse limite, as características das antigas corporações se deturpam no corporativismo moderno: a organização como grupo de interesse e como lobby que luta para obter privilégios sem levar em conta o contexto social mais amplo no qual atua e a sociedade à qual deve servir (DURRAN, 1989, p.19 apud DELIGDISH, 2004, p. 7).

Ao citar Durran (1989, p. 19), Deligdish (2004, p. 7) conclui que os limites da autonomia estão para além daqueles definidos nos princípios constitucionais, nos direitos humanos e nas proibições explícitas em relação à Universidade, posto que residem na constatação dos interesses sociais e na correspondência das funções universitárias a tais interesses.

Ao elegermos o currículo da licenciatura como objeto deste estudo, importa esclarecer *duas premissas* sobre aquilo a que se propõe. A **primeira**, a de que não se trata de criar uma falsa divisão entre o currículo escolar e o não escolar, uma vez que tal divisão não se verifica na literatura da área. Partimos do pressuposto que a historiografia do currículo tem fortes bases no conhecimento da escola e do currículo escolar, pois, como definiu Forquin:

uma teoria do currículo supõe sempre levar em consideração o que se passa no interior da “caixa preta” das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída. “O que se passa no interior” pode ser tomado como um conjunto de processos interacionais entre os indivíduos que ocupam diversas posições institucionais e sociais, e pode advir daí uma descrição em termos de sociologia das interações ou de sociologia das organizações. (FORQUIN, 1993, p. 24).

Assim, ao fazer uma analogia ao termo utilizado por Forquin, no trecho acima, propomos o deslocamento do objeto de estudo para o contexto universitário, levando em consideração o que se passa na “*caixa-preta*” do currículo da licenciatura, tendo a vertente sociológica e crítica do currículo como um eixo orientador para as discussões sobre os processos de construção e de elaboração do currículo, desta vez, no ambiente acadêmico. Em suma, a primeira premissa considera que a teoria sobre a historicidade do currículo (no contexto escolar) traz contribuições epistemológicas para esta investigação (no ambiente acadêmico), contudo, entendemos que esse mesmo aspecto carrega em si limitações, o que nos leva a uma segunda premissa.

A **segunda premissa** é a de que o currículo da licenciatura, por formar professores, agentes da profissionalidade docente *na* escola, estão intimamente correlacionados com o currículo escolar e com a cultura da escola. O que significa que o currículo da licenciatura (ou o que denominamos “*formação acadêmico-profissional*”) apresenta peculiaridades que precisam ser discutidas no campo da formação docente, o que traz uma enorme complexidade

para as discussões engendradas sobre as licenciaturas, dado que a comumente chamada “formação inicial” precisa considerar também a formação profissional do professor. Conseqüentemente, essa premissa informa que, embora o currículo da licenciatura tenha o currículo escolar como horizonte, por ser a escola o local de trabalho do professor licenciado, esse mesmo currículo se afasta da escola por uma infinidade de fatores: por ocorrer em um ambiente fisicamente distinto da escola (a universidade); pela cultura acadêmica, que implica uma determinada relação com o saber; pelas normativas nacionais que definem, em linhas gerais, o tipo de professor que se quer formar; pela intencionalidade dos sujeitos envolvidos na construção do currículo nas universidades, dentre outras questões.

Na abordagem que propomos para este estudo, *construcionista histórica social*, o currículo formal (SANTOS, 2002, apud VIANA, 2010) não deve ser considerado como uma mera prescrição, o que implica na necessidade de abandonar um enfoque único sobre o currículo, visto apenas como uma prescrição, e, como temos insistido nesta dissertação, caminhar no sentido de adotar o conceito de currículo como construção social, inicialmente, em nível da própria prescrição e, depois, também em nível de processo e de prática (GOODSON, 2001).

### 3. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS) NAS LICENCIATURAS BRASILEIRAS

Neste capítulo, o foco passa a ser a política de formação de professores definida pelas normas nacionais. Na verdade, o que se discute é a concepção de formação de professores defendida pelo campo, bem como a concepção presente nos documentos oficiais que foram analisados. Em um primeiro momento achamos importante dedicar a primeira seção deste capítulo (Seção 3.1) para fazer uma breve discussão sobre os saberes docentes com o objetivo de buscar compreendermos no âmbito da *formação acadêmico-profissional* (DINIZ-PEREIRA, 2008), de quais saberes estamos nos referindo quando falamos de disciplinas pedagógicas, tendo em vista que o conhecimento pedagógico e os saberes associados às disciplinas pedagógicas não formam um bloco único e hermético.

As disciplinas pedagógicas que são objeto dessa pesquisa guardam proximidade com os saberes *conhecimento pedagógico geral* (SHULMAN, 1987), ou *saberes oriundos das Ciências da Educação* (TARDIF, 2012), também tratados pela literatura da área como conhecimentos de *Fundamentos da Educação*. Portanto, nessa pesquisa, quando falamos em disciplinas pedagógicas, estamos buscando nos aproximar da especificidade desses tipos de saberes, o que implica que os outros tipos de saberes, tais como os saberes da prática, os saberes do estágio curricular, para citar alguns, embora se tratem, em última análise, de conhecimentos de natureza pedagógica, esses saberes não guardam familiaridade com a especificidade da constituição sócio-histórica das disciplinas pedagógicas que estamos investigando.

Em seguida, discutiremos a formação pedagógica do professor Licenciado de acordo com os documentos normativos oficiais nacionais, dos anos 1960 até o ano de 2020, buscando compreender de que maneira as normativas delinearão aspectos relacionados com as disciplinas, conhecimento ou o saber pedagógico que compõe a formação do Licenciado.

### 3.1. “Saberes em disputa” na formação acadêmico-profissional e as Disciplinas Pedagógicas da Licenciatura

Antes de partirmos para a constituição histórica das disciplinas pedagógicas na UFMG, é importante discutirmos aquilo que dá especificidade a essa pesquisa: o que se diz quando se fala no termo “disciplinas pedagógicas”? Essa seção, surge, portanto, para contribuir para a compreensão de que para uma discussão consciente sobre o currículo da Licenciatura, é preciso ter a clareza de que as escolhas por uma ou por outra disciplina pedagógica são também escolhas por um ou por outro tipo de saber.

O termo “saberes em disputa”, utilizado no título dessa seção, é empregado em referência a uma importante obra do campo do Currículo brasileiro, intitulada *Currículo Território em Disputa* (2011), de Miguel Arroyo, em que o autor critica a ausência da historicidade, da autoria e das identidades profissionais docentes nos conhecimentos dos currículos da formação de professores e na educação básica. Ao mesmo tempo em que esse autor discute o quanto os estreitos vínculos entre currículo, trabalho e condição docente tornam o currículo um dos territórios mais disputados, quer pelas políticas, pelas diretrizes e normas, quer pelos próprios profissionais do conhecimento. Nesse sentido, parafraseando o título do livro de Miguel Arroyo, importa entendermos no currículo dos cursos de formação de professores da UFMG quais são esses saberes pedagógicos que estão em disputa?

Pensar sobre a formação de professores implica em pensar sobre quais são os saberes que irão compor essa formação, e é com esse entendimento que faremos uma breve discussão sobre tais saberes. O esforço aqui, portanto, será por buscar clarificar a amplitude do que se diz acerca dos *saberes docentes* mobilizados na *formação acadêmico-profissional* (DINIZ-PEREIRA, 2008), considerando que os saberes que compõem as disciplinas pedagógicas fazem parte desse grande grupo de saberes.

Os saberes mobilizados na formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) são de natureza e origem distintas, e a configuração das disciplinas pedagógicas reflete, também, uma escolha por determinados tipos de saberes em detrimento de outros. Dito de outra forma, é importante ter em vista que ao lançar o olhar sobre as disciplinas de

conhecimento pedagógico dos cursos de formação de professores essas não formam um grupo homogêneo como pode dar a entender. Ao contrário, formam um grupo heterogêneo de disciplinas cuja peculiaridade é conferida pelos saberes que foram escolhidos e priorizados em cada disciplina e na formação como um todo.

Autores como Nóvoa (1992), Gauthier (1998), Shulman (1987), Tardif e Lessard (2014), dentre outros, discutem os saberes que são próprios da formação docente e que compõem o seu exercício profissional. Sobre os saberes da formação e da prática docente, Gauthier (1998, p.20-37) afirma que o desafio da profissionalização no campo do ensino nos obriga a evitar dois erros: o de *um ofício sem saberes* e o de *saberes sem ofício*. No primeiro caso, o autor aponta como erro a concepção de *um ofício sem saberes*, situação em que um conjunto de ideias preconcebidas consideram, erroneamente, que ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos, bastando conhecer o conteúdo objeto de ensino, ou ainda, que se trata de uma questão de talento, intuição, bom senso, ou que basta ao professor ter experiência e cultura. Tais concepções, como aponta Gauthier (1998), prejudicam o processo de profissionalização do ensino e impedem a manifestação de saberes profissionais específicos.

Ao passo que, no segundo erro, *saberes sem ofício*, Gauthier (1998,) identifica situação em que o saber, muitas vezes originário da Ciência da Educação e produzido nos centros acadêmicos das faculdades de educação, tende a ser formalizado e a ter a sua complexidade de tal modo reduzida que ele não mais encontra correspondente na realidade. Nesse caso, o autor esclarece que embora tais saberes sejam pertinentes em si mesmos, falham quando nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula e que tal erro também contribui para a *desprofissionalização* da atividade docente por “reforçar nos professores a ideia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil” (GAUTHIER, 1998, p. 27).

Para evitar os dois erros mencionados, Gauthier (1998) propõe o entendimento de que são diversos os saberes mobilizados pelo professor e estes formam uma espécie de *reservatório de saberes* do qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Tal reservatório de saberes, para Gauthier

(1998, p. 28-29), é composto de seis tipos de saberes: *saberes disciplinares*, *saberes curriculares*, *saberes da ciência da educação*, *saberes da tradição pedagógica*, *saberes experienciais* e *saberes da ação pedagógica*. O autor conceitua cada tipo de saber que pode vir a ser mobilizado pelo professor, contudo, em razão do recorte desta pesquisa, tais saberes não serão aqui tratados de maneira aprofundada.

Embora todos os saberes conceituados por Gauthier (1998) tangenciem a *formação acadêmico-profissional* (DINIZ-PEREIRA, 2008) do professor, destacamos os *saberes das ciências de educação* trazidos por esse autor. Ela afirma que os *saberes das ciências da educação* são aqueles conhecimentos profissionais que os cidadãos comuns e aqueles que ocupam outras profissões não o teriam, pelo fato de serem próprios do professor e próprios da escola, se referindo à uma relação que apenas ocorre por decorrência da cultura escolar, pois são um “pano de fundo” compartilhado por todos os professores. Nos termos do autor, ele afirma o seguinte:

O saber das ciências da educação. (...) Todo o professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. (...). Talvez tenha também uma ideia da evolução de sua profissão, e domina determinadas noções sobre o desenvolvimento da criança, as classes sociais, os estereótipos, a violência entre os jovens, a diversidade cultural etc. Em suma, possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões. **É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira.** (GAUTHIER, 1998, p. 31-32) (grifo nosso).

Nesse sentido, *os saberes das ciências da educação* definidos por Gauthier (1998) são um bom caminho para compreendermos melhor quais seriam os saberes diretamente relacionados ao objeto desta pesquisa, a fim de delimitar, do ponto de vista epistêmico e pedagógico, de que tipo de disciplinas pedagógicas estamos falando. Os saberes das

disciplinas pedagógicas que investigamos guardam aproximações com *os saberes das ciências da educação* de Gauthier (1998, p. 31-32), justamente por serem “conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral” (*Idem*). Eles são saberes habitualmente adquiridos no processo de formação de professor (BARBOSA NETO; COSTA, 2016, p. 94).

Em Tardif (2012), encontramos concepção semelhante à de Gauthier (1998), quando o autor afirma que a relação dos docentes com os saberes não está reduzida à transmissão do conhecimento já construído e que a prática é marcada pela integração entre diferentes saberes com as quais o corpo docente mantém diferentes relações. Tardif (2012, p. 36) conceitua o saber docente como sendo “um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente”, de *saberes oriundos da formação profissional*, de *saberes disciplinares*, *saberes curriculares* e *saberes experienciais*. As categorias de Tardif são entendidas por Barbosa Neto e Costa (2016, p. 96) como “bastante abrangentes/extensivas”, o que pode ser justificado pelo fato de o autor (TARDIF, 2012, p. 62) propor uma alternativa ao problema que ele aponta como “pluralismo epistemológico”, que ocorre quando diversos autores – tal como Gauthier (1998) e Shulman (1987) – tentam organizar essa diversidade de saberes propondo classificações ou tipologias relativas aos saberes dos professores com critérios epistemológicos dissonantes. Nessa medida, como alternativa aos critérios de natureza epistêmica, o critério que Tardif (2012, p. 36) propõe é o que leva em consideração a origem ou as fontes sociais de aquisição desses saberes.

Nessa medida, de acordo com a classificação produzida por Tardif (2012), os saberes mais correlacionados ao objeto desta pesquisa são os *saberes oriundos da formação profissional* (TARDIF, 2012, p. 36-37) que, para o autor, representam o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, sendo o momento em que, efetivamente, os professores entram em contato com as Ciências da Educação, uma vez que “é bastante raro os teóricos e pesquisadores das Ciências da Educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores”, englobando também os saberes pedagógicos obtidos por meio de reflexões racionais direcionadas para a orientação da prática educativa.

Já o pesquisador estadunidense Shulman (1987), motivado pelo propósito de elevar o ensino a uma categoria mais respeitada, responsável, recompensadora e bem paga, defende a existência de um “conhecimento de base” (*base knowledge*) para o magistério. O autor afirma que os argumentos em prol de um “conhecimento de base” raramente especificam o caráter desse tipo de conhecimento, o que, de fato, os professores devem saber, fazer, entender ou professar em prol daquilo que ele chama de “profissionalização do ensino”. Nesse sentido, Shulman (1987) defende sete conhecimentos de base necessários para a formação do professor: (i) conhecimentos sobre o objeto de ensino; (ii) conhecimentos pedagógicos gerais, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; (iii) conhecimentos sobre o currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores; (iv) conhecimentos pedagógicos sobre o objeto de ensino, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; (v) conhecimentos sobre os alunos e de suas características; (vi) conhecimentos sobre os contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e (vii) conhecimentos sobre os fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Para evitar o entendimento de que a classificação de Shulman se trata de uma fórmula pronta e acabada, dentre os tipos de conhecimentos de Shulman (1987), destacamos o (ii) *conhecimento pedagógico geral*, que, segundo o autor, relaciona-se aos princípios e às estratégias mais gerais do campo da educação. Ao tomar de empréstimo a definição de Chaves e outros (2014, p. 122), o “conhecimento pedagógico geral” de Shulman se refere:

(...) ao conjunto de conhecimentos comuns a todo e qualquer professor, tais como os conhecimentos provenientes das Ciências da Educação, da Pedagogia, da Didática Geral, do desenvolvimento humano, das Políticas Educacionais, da Organização e da Gestão da escola, das Teorias de Aprendizagem e de Ensino, das Normativas Gerais para a Educação, entre outros. (CHAVES e outros, 2014, p. 122).

Alinhado a essa perspectiva de evitar categorias de saberes estanques entre si, há uma confluência de saberes nos chamados “*fundamentos da educação*”, de tal maneira que ele não é localizável de forma cartesiana no currículo. Assim, em relação aos “conhecimentos de base” (*base knowledge*) propostos por Shulman (1987), entendemos que, nos “*fundamentos da educação*”, há uma confluência dos tipos de saberes de conhecimento pedagógico geral, conhecimentos sobre os alunos e suas características, sobre o contexto educacional, fins e propósitos da educação. Esses saberes dialogam entre si para fornecer bases educacionais para o professor.

A importância em buscar delimitar o tipo de saber/conhecimento pedagógico que discutimos nesta dissertação se dá pelo fato de a literatura da área (NÓVOA, 1992, GAUTHIER, 1998, SHULMAN, 1987, TARDIF, 2014) também dedicar atenção aos outros tipos de saberes, de maneira que o conhecimento pedagógico geral (SHULMAN, 1987) ou “fundamentos da educação” ou os saberes oriundos das Ciências da Educação (GAUTHIER, 1998) disputam espaço no currículo das licenciaturas com os saberes da experiência, os saberes sobre o objeto de ensino, os saberes pedagógicos sobre o objeto de ensino, dentre outros. O território de disputa do currículo, associado à profissionalidade docente, sugere a necessidade de delinear aquilo que compõe o conhecimento pedagógico da profissão, do “ser professor”.

Tal recorte de saberes, para além da correlação com os conceitos e tipologias discutidos até então, também encontra familiaridade com a categoria de disciplinas pedagógicas criada por Gatti e Nunes<sup>13</sup> (2009, p. 118), chamada de *fundamentos teóricos da educação*, como sendo aquelas disciplinas que oferecem uma base teórica ao estudante, partindo de diferentes áreas do conhecimento, tal como a Antropologia, História, Psicologia,

---

<sup>13</sup> *Fundamentos teóricos da educação* é uma das categorias criadas pelas autoras sobre a estrutura curricular de 165 cursos presenciais de licenciatura em instituições de ensino superior do país nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

Sociologia, Estatística, entre outras, e suas correlatas no campo da educação, bem como a Didática Geral. Sendo assim, esclarecemos que os termos *conhecimento pedagógico geral* (SHULMAN, 1987), *saberes oriundos das ciências da educação* (TARDIF, 2012) e “*fundamentos da educação*” serão adotados nesta pesquisa como sinônimos, entendendo que tais saberes dialogam com as disciplinas pedagógicas que investigamos na Licenciatura da UFMG, as quais integram um território curricular sempre tencionado por outros tipos de saberes e outros tipos de disciplinas.

Sobre essa disputa de saberes pedagógicos, como afirma Dias-da-Silva (2005, p. 385), enquanto nos anos 1980 a formação de professores foi reduzida a treinamentos e reciclagens, que impuseram aos professores modalidades e procedimentos didáticos afastados da realidade cotidiana das escolas e de suas comunidades, atualmente, as pesquisas evidenciam o risco da proliferação de projetos de “capacitação” (sic) dos professores reflexivos, baseados no conhecimento construído a partir da prática.

Com esse entendimento, Dias-da-Silva (2005, p. 387-389) crítica o fato de que, atualmente, o conhecimento educacional vem sendo negligenciado nas reformas curriculares das licenciaturas. Assim, no entendimento dessa autora, essa negligência ocorre “em nome da valorização do cotidiano de escolas, dos saberes dos professores e suas ‘práticas’”, associado também ao que ela chamou de “loteamento de horas na grade curricular” dos cursos de formação de professores, decorrente da interpretação das diretrizes curriculares da formação de professores e suas imposições. Em síntese, Dias-da-Silva (2005) defende que a negligência do conhecimento educacional juntamente com a valorização da prática e do cotidiano escolar, associado ao que as diretrizes curriculares da formação de professores estabelecem, em termos de carga horária, formam um contexto que, na verdade, mascara a pouca importância que vem sendo dada aos conteúdos educacionais.

Como veremos ao longo desta dissertação, as normativas nacionais e as reformas curriculares por que passaram o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, ao longo dos anos, dialogam diretamente com essa questão sobre a relevância e o espaço de

prestígio (ou não) que é (ou não) destinado ao conhecimento pedagógico nos cursos de formação de professores da Instituição.

Segundo Diniz-Pereira (2000), a falta de prestígio do conhecimento educacional nos cursos e programas de formação de professores no Brasil é fruto de dilemas vivenciados pelas licenciaturas brasileiras, tais como: a separação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas; a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura, que evidencia a desvalorização do ensino na universidade; e a falta de articulação entre a formação acadêmica e a realidade prática. Esse mesmo autor aponta que no grupo conhecido na literatura da área como “demais licenciaturas” (utilizado para distingui-lo do curso de Pedagogia), ocorre um duplo desamparo: de um lado, por parte das unidades de “conteúdo específico”, em que há uma maior valorização do conhecimento associado ao bacharelado e, por outro lado, pela Faculdade de Educação, *locus* em que “a maioria dos docentes prefere trabalhar com as (disciplinas) do curso de Pedagogia, alegando que “é muito mais gratificante trabalhar com os alunos que falam a mesma linguagem, que têm os mesmos ideais de vida (...)” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 60).

Nessa medida, a pesquisa de Diniz-Pereira (2000, p. 58-63) apontou, dentre outros aspectos, que a maneira dicotômica como o conhecimento pedagógico educacional é tratado nesses dois cursos, Pedagogia e demais licenciaturas, reflete, de certa maneira, a separação e a hierarquização entre ensino e pesquisa na universidade. Nessa mesma direção, Gatti (2014) afirma que “a relação Licenciatura e Bacharelado está mal resolvida” nos cursos de formação de professores, pois:

Conceber licenciatura como curso de graduação pleno, com características particulares, específicas, em um ambiente coletivo em que formar professor “é menor”, um ambiente em que existem dificuldades epistemológicas para escolher o que é necessário um professor saber para iniciar seu trabalho na educação básica – saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes culturais – acabou por gerar arranjos que evidenciam a valorização apenas da formação disciplinar de modo indiscriminado. O que é necessário em conhecimento disciplinar a um professor para atuar na educação básica não é menor ou mais

aligeirado, mas pode ser diferente, em alguns aspectos, do que é necessário para formar um especialista *stricto sensu*. (GATTI, 2014, p. 37-38)

É consenso, na literatura da área, que a busca pela construção de uma identidade própria nos currículos das licenciaturas e, portanto, a definição de seus saberes profissionais e das disciplinas pedagógicas que irão compor tal formação, precisa caminhar no sentido de superar a famosa configuração “3+1” das licenciaturas.

O conteúdo de natureza pedagógica presente nos cursos das “demais Licenciaturas”, muitas vezes, é informalmente chamado de “verniz pedagógico” ou “perfumaria” – este último é um termo usado por Dias-da-Silva (2005, p. 389) para ilustrar que a universidade, sob a liderança dos bacharéis, não reconhece o papel decisivo das disciplinas de natureza educacional para a compreensão dos dilemas da sociedade contemporânea, sob o alicerce dos fundamentos filosóficos e sociais da educação, essenciais para a formação política dos futuros professores.

A identidade do licenciado ainda não é definida com clareza nos cursos de licenciatura e, como afirma Gatti (1992, p. 72), ele é um como um “pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor?”. Diniz-Pereira et al. (2020, p. 2021) endossam essa percepção quando afirmam que, ainda hoje, nas licenciaturas, não há clareza “se ali se forma um biólogo ou professor de biologia, um músico ou um professor de música, um geógrafo ou um professor de geografia”.

A clareza sobre quais os saberes profissionais e as disciplinas pedagógicas que irão compor os cursos de licenciatura, no grupo conhecido como *demais licenciaturas* (que excetua o curso de Pedagogia), também precisa equacionar uma característica que foi bastante observada ao longo de toda esta pesquisa: a carência de estudos sobre os conhecimentos pedagógicos ou os fundamentos da educação e, comparativamente, um maior número de pesquisas sobre os *conhecimentos pedagógicos sobre o objeto de ensino* (SHULMAN, 1987).

Ademais, a prevalência de estudos sobre o *conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino* pode, em alguma medida, sugerir que estes seriam mais importantes para a

*formação acadêmico-profissional* dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2008), ou ainda, em última análise, que, para a atuação profissional do professor, basta ter acesso aos conhecimentos sobre as metodologias e as didáticas específicas sobre o seu objeto ou área de ensino.

O mesmo entendimento se estende para as chamadas “*disciplinas integradoras*”. O termo “*disciplinas integradoras*” está presente no Documento Final do IV Encontro Nacional de Formação do Educador que ocorreu em Belo Horizonte, em julho de 1989. O texto define que há três tipos de disciplinas nas Licenciaturas: aquelas relacionadas ao chamado “conteúdo específico” (sic); as relacionadas à formação pedagógica e aquelas denominadas “disciplinas integradoras” (CONARCFE, 1989, p. 20) que tratam do conteúdo específico objeto da Licenciatura em questão, sob a ótica do ensino. De acordo com o referido documento, essas disciplinas:

estão concentradas na análise da adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes. Trata-se de trabalhar o conteúdo específico na ótica do ensino. Estas disciplinas são de especial importância na formação do professor (CONARCFE, 1989, p. 21).

Portanto, os conteúdos trabalhados nas chamadas “*disciplinas integradoras*” se aproximam daquilo que Shulman (1987) denominou *conhecimentos pedagógicos sobre o objeto de ensino*, ao mesmo tempo em que, pela amplitude do termo, também podem englobar os temas abordados nas disciplinas prática de ensino, estágio curricular e didáticas específicas, para citar algumas.

Diniz-Pereira et al. (2021) defendem a busca pelo equilíbrio entre os saberes e conhecimentos que compõem a formação de professores:

(...) é extremamente importante buscar um equilíbrio, nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, entre as atividades que formam 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 (DINIZ-PEREIRA e outros, 2021, p. 595).

Assim, os *conhecimentos pedagógicos gerais* ou os chamados *fundamentos da educação* correm o risco de ter a sua importância e relevância enfraquecidos na amálgama de saberes que compõem a formação pedagógica do futuro professor. Isto pode, no campo do currículo, em que há uma permanente disputa por espaço, levar a alguns problemas: o de que as reformulações curriculares subestimem o espaço de tais saberes, ou, em uma perspectiva ainda mais pessimista, que tais saberes se cristalizem no currículo ao longo no tempo, afastando a possibilidade de mudanças significativas em relação a esses saberes e ao currículo em si.

Nessa medida, conforme o que será defendido nas próximas seções e capítulos ao longo desta dissertação, ao considerar a complexidade associada à tarefa de formar professores da educação básica, é importante que haja uma maior clareza e organicidade dos *conhecimentos pedagógicos gerais* ou *fundamentos da educação* que compõem as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, e, portanto, são necessárias novas investigações acadêmicas sobre as disciplinas destinadas à formação pedagógica dos docentes.

Após esse breve esclarecimento sobre aquilo que nos referimos como saberes e conhecimentos pedagógicos, partiremos para a análise da formação pedagógica nas normativas nacionais.

### **3.2. A formação pedagógica (disciplinas/conhecimentos/saberes pedagógicos) do professor de acordo com as normativas nacionais (1960-2020)**

Inicialmente, é importante mencionar que, antes do marco temporal que estabelecemos aqui, o ano de 1960, o Decreto Lei 1.190/1939 definiu um conjunto de matérias pedagógicas que deveriam compor os cursos de Licenciatura no Brasil. Esse Decreto-Lei será retomado, no capítulo seguinte, ao tratarmos da formação pedagógica nos cursos de Licenciatura da UFMG. Porém, como vimos anteriormente, o Decreto-Lei 1.190/1939 estabeleceu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, no Rio de Janeiro, e esta serviu de modelo para a criação de instituições similares em todo o território nacional. Tal documento definiu que haveria, em cada instituição, uma Seção Especial de Didática que ofereceria um curso de mesmo nome, com duração de um ano, após os três anos do curso de Bacharelado (ou seja, o chamado esquema “3+1”). O Curso de Didática conferia, então, o diploma de Licenciado ao concluinte. De acordo com o Decreto Lei 1.190/1939, o curso de Didática deveria ser composto por seis disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação. (BRASIL, 1939).

Ainda antes da década de 1960, o Decreto 9092, de 26 de março de 1946, ao facultar a possibilidade de formação didática teórica em Colégios de Aplicação, precedida de um curso de Psicologia Aplicada à Educação, possibilitou a inclusão da prática de ensino nesses estabelecimentos. Entretanto, como não havia obrigação alguma de que fossem criados os Colégios de Aplicação, esse modelo foi seguido por um pequeno número de instituições e “persistia a possibilidade de que a formação pedagógica, além de continuar teórica, fosse desfalcada das disciplinas Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação” (SCHEIBE, 1983, p. 37-38).

Trataremos aqui daqueles marcos legais e normativos que, efetivamente, abordaram o chamado “saber pedagógico”, a partir da década de 1960, quando foi promulgada, no Brasil, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4024/1961. Esta permaneceu

como orientação básica da educação nacional até que a Reforma Universitária foi instituída pela Lei 5540/1968 e a LDB seguinte, a Lei 5692/71, a substituíram.

### 3.2.1. O Parecer do CFE 292/1962

Como informou SCHEIBE (1983, p. 39), a partir da LDB de 1961, o Conselho Federal de Educação (CFE/MEC) elaborou uma série de pareceres e resoluções para disciplinar a formação de professores em nível superior no Brasil. Sob essa perspectiva, o Parecer do CFE 292/1962, aprovado em 14 de novembro de 1962, de relatoria de Valnir Chagas, afirmava que os currículos mínimos dos cursos de Licenciatura deveriam ser compostos pelas matérias fixadas para o Bacharelado “convenientemente ajustadas em sua amplitude”, e “os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio”. Conforme o texto do referido parecer:

Em resumo, o mínimo a ser exigido para a preparação pedagógica do licenciado deve abranger: 1. *Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem*; 2. *Elementos de Administração Escolar*; 3. *Didática*; e 4. *Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado*. (BRASIL, 1962).

O Parecer 292/1962 trouxe como novidade a concepção de que a formação de professores deveria ser composta não somente pela dimensão teórica, mas também pelo componente da prática “sob a forma de estágios, como os ‘internatos’ dos cursos de Medicina”. Com isso, o Parecer trouxe como indicação a necessidade de *Prática de Ensino*, nos seguintes termos:

Além da *Prática de Ensino*, para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente. É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. (...) A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os “internatos” dos cursos de Medicina. (BRASIL, 1962) (grifo nosso).

Para justificar as demais disciplinas, o Parecer CFE nº 292/1962 indicou a necessidade de o “candidato a licenciatura” efetivar estudos “que o familiarizem com os *dois outros* aspectos imediatos da situação docente: *o aluno e o método*”, sendo que, para o primeiro aspecto, de acordo com o documento, “parece-nos indispensável a Psicologia da Adolescência” e, para o segundo aspecto, “deve ser focalizado o ato de ensinar com o seu correlato prévio do aprender”. Para isso, aconselharam-se a inclusão das disciplinas de *Didática e Psicologia da Aprendizagem* (grifo nosso).

No texto do Parecer do CFE nº 292/1962, há uma tentativa de “justificar” a diminuição no número de matérias pedagógicas (que, como informado anteriormente, eram seis no Decreto Lei 1190/1939), e do espaço ocupado por elas, ao alegar uma “sobrecarga dos currículos anteriores”. Dessa maneira, as chamadas “matérias pedagógicas” passaram de 1/4 da carga horária total do curso de Licenciatura, como era inicialmente no esquema “3+1”, para 1/8 do tempo de duração desse curso:

À primeira vista, este esquema parece reeditar, com algumas atenuações, a sobrecarga dos currículos anteriores, mas isto absolutamente não se verifica. Tais currículos traziam, desde logo, as respectivas disciplinas dispostas pelo mínimo de *anos* ou *séries*. Na solução proposta, que diminui as próprias matérias de um terço, o que se imagina é uma “dosagem” máxima por semestres: um semestre para a Adolescência, outro para a Aprendizagem, um terceiro para Administração e o quarto para Didática, além do estágio supervisionado, num total de cinco semestres – disciplinas que não chegam a constituir um semestre letivo completo, mesmo em regime de tempo parcial. **Com isto, a parte pedagógica da licenciatura fica reduzida de um quarto (que ocupa no sistema ainda em vigor) para um oitavo do período de quatro anos, reservando-se assim mais um oitavo, equivalente a um**

**semestre letivo, para o aprofundamento das especialidades relativas aos diversos cursos.**

Disso resulta (...) que **já não se concebe um curso exclusivamente de Didática**, visto, que, até o último semestre do ano terminal (...), sempre estarão presentes matérias de conteúdo. Licenciatura é um grau apenas *equivalente* ao bacharelado, e não igual a este *mais* didática, como acontece no conhecido esquema 3+1. (BRASIL, 1962). (grifo nosso).

Com isso, o Parecer 262/1962 recomendou que o tempo e o esforço antes gastos para a formação pedagógica – a realização de um ano (ou uma série) na Seção de Didática –, reduzissem para 1/8 do tempo total do curso e fossem empregados “para intensificação das respectivas especialidades”, de forma que, para a obtenção dos dois diplomas (Bacharel e Licenciado), o aluno teria que “prolongar os estudos pelo tempo correspondente, conforme o plano do estabelecimento, ao aprofundamento dessas especialidades”. Com isso, para além da redução do espaço ocupado pelas matérias pedagógicas, pretendeu-se dar igual duração ao Bacharelado e à Licenciatura, com o desaparecimento do curso de Didática e a suposta extinção do “esquema 3+1” (SCHEIBE, 1983, p. 39). As matérias pedagógicas poderiam ser “distribuídas” ao longo do tempo correspondente à formação destinada à preparação do professor e, como pontuou a autora, apenas se exigia que essas disciplinas fossem desenvolvidas concomitantemente às de conteúdo.

Ainda sobre o Parecer 262/1962, chama a atenção a escolha por “fixar um mínimo”, que, de acordo com o documento, além da “sobriedade”, deveria ter a “virtude de não interferir demais na parte de conteúdo”. A disciplina *Administração Escolar*, por exemplo, destinada à que o “futuro mestre conheça a escola onde atuará”, deveria, segundo o texto do Parecer, ser “estudada **não em profundidade**” (grifo nosso), tendo em vista a possibilidade de outras matérias complementarem o conhecimento sobre a escola, por meio da realização de uma “matéria especial”, ou de forma “indireta”, como indica o documento, “através mais uma vez da Administração”, como indica o trecho a seguir:

A fim de que o futuro mestre conheça a escola onde atuará, prescreve-se a Administração Escolar estudada não em profundidade, que para tanto existem cursos mais apropriados (...) para tornar presente a influência do meio, que se projeta no comportamento de professores e alunos e define a própria escola, pode-se indicar matéria especial ou fazê-lo indiretamente. (BRASIL, 1962).

Dessa maneira, interpretamos que o Parecer 262/1962 defendia a ideia de que o conteúdo pedagógico precisava ser o mínimo possível para este não ocupar em demasia o espaço destinado ao conteúdo sobre o objeto de ensino. Ademais, ao sugerir estudos posteriores para o conhecimento da realidade escolar, ou seja, do ambiente de trabalho do professor, o Parecer defende também que o curso de formação de professores não seria o espaço destinado a conhecer **em profundidade** aquele ambiente, ficando a cargo dele buscar, por si, estudos posteriores para esse fim.

Com isso, as alterações trazidas pelo Parecer 292/1962 contribuíram, de certo modo, para precarizar ainda mais a formação pedagógica nos cursos de Licenciatura. Como aponta Semeraro (1977, p. 49), “se antes o ensino era considerado muito teórico, agora, com a redução de carga horária mínima tornava-se totalmente inadequado”, de forma que “o máximo que se podia fazer era oferecer uma visão geral do assunto, sem que houvesse tempo para observações, discussões, estudos de casos etc.”. Sobre a tentativa de dar uma duração igual para o Bacharelado e para a Licenciatura, SCHEIBE (1983, p. 39) afirma que: “resolver o problema da dicotomia conteúdo-método através da simples intercalação de disciplinas de conteúdo com disciplinas pedagógicas” não passou de uma “falácia”. Ainda segundo a autora, a possibilidade da criação das Faculdades de Educação surgiria como um potencial para resolver esse problema.

Por meio de um trabalho publicado em 1977, portanto, quinze anos após o Parecer 292/1962, Semeraro (1977, p. 49) analisou a formação de professores nas Faculdades de Educação ou unidades equivalentes. Para ela, o fato de os alunos dos cursos de licenciatura – com exceção daqueles provenientes dos cursos normais – terem ali o seu primeiro contato com as matérias pedagógicas contribuiu para a fragilidade da formação dos licenciados. Além disso, a autora afirmou que, ao ingressarem nessa Faculdade, os alunos “muitas vezes, nem

sequer sabiam que teriam que cursar tais matérias”, dedicando-se primeiro às matérias ditas “de conteúdo”. Semeraro defendeu, então, que era preciso medidas de conscientização sobre a importância da formação pedagógica, para que, somente assim, a extinção do curso de Didática surtisse efeitos positivos.

### **3.2.2. O Parecer do CFE 672/1969**

O currículo estabelecido pelo Parecer 292/1962 vigorou até 1969, quando foi aprovado o Parecer 672/1969, de 04 de setembro de 1969, do Conselho Federal de Educação, sobre os conteúdos e a duração da formação pedagógica dos cursos de licenciatura. O Parecer 672/1969 não trouxe grandes modificações em relação ao Parecer 292/1969. Uma das alterações trazidas pelo Parecer 672/1969 foi a substituição da disciplina *Administração Escolar* por *Estrutura e Funcionamento do Ensino de Segundo Grau*, pois, na primeira, “o aspecto administrativo acabou predominando sobre a especificação de ensino de segundo grau”. (BRASIL, 1969).

O Parecer 672/1969 tratou como “deliberação” o fato de a formação pedagógica ocupar 1/8 do tempo reservado aos cursos e não mais como “recomendação” como vinha no Parecer 292/1962. O Parecer 672/1969 afirmou que “como já foi bastante flexível o critério de 1/8, não há por que alterá-lo; mas é preciso deixá-lo como deliberação, e não mais como simples recomendação”. Apesar de indicar que o tempo destinado à formação pedagógica ocuparia 1/8 de um curso de Licenciatura, o Parecer 672/1969 em nada alterou os mínimos de conteúdo, isso porque, de acordo com o próprio parecer, eles conservavam uma atualidade que dispensava alterações mais profundas. De acordo com o Parecer 672/1969, a partir de 1970, as disciplinas pedagógicas passariam a ser as seguintes:

1 – Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e da Aprendizagem; 2 – Didática; 3 – Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau; e – Prática de Ensino. (BRASIL, 1969).

### 3.2.3. A Indicação CFE nº 22/1973

Outro documento importante para a discussão que fazemos nesta dissertação é a *Indicação CFE nº 22/1973*, do Conselho Federal de Educação, escrita pelo Conselheiro Valnir Chagas, que trata dos princípios e normas a serem observados na organização dos cursos de Licenciatura. Na análise que fazemos, esse documento traz, dentre outros elementos, dois termos interessantes para compreender a constituição do perfil do currículo do curso de Licenciatura que se constituiu a partir de então: o primeiro diz respeito ao “*aproveitamento de estudos*” e o segundo, “*flexibilização*” (BRASIL, 1974, p. 24-34). Esses termos serão discutidos a seguir.

O termo “*aproveitamento de estudos*”, mencionado pela *Indicação CFE nº 22/1973* (BRASIL, 1974), foi previsto na Lei 5692/1971 (BRASIL, 1971) – a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. O uso desse termo permitia que *estudos adicionais* àquele nível de formação pudessem ser considerados como complementação de conteúdo mínimo, para atingir o nível de formação superior. É importante lembrar que a Lei 5692/1971 previa, no Art. 30<sup>14</sup>, três tipos de cursos de formação de professores: a *habilitação específica de 2º*

---

<sup>14</sup> Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, *habilitação específica de 2º grau*; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, *habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau* obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, *habilitação específica* obtida em curso superior de graduação correspondente a *licenciatura plena*. § 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua *habilitação* houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. § 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

*grau* (para lecionar no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries); a *licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração* (para lecionar no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries); e a *licenciatura plena* (para lecionar em todo o ensino de 1º e 2º graus). Nessa lógica, os estudos adicionais à *habilitação específica de 2º grau* conduziam ao grau de *licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração* e os estudos adicionais a este o condiziam, por sua vez, ao grau de *licenciatura plena*.

O termo “*flexibilização*”, também presente na Indicação CFE nº 22/1973, admitia a possibilidade de que em cada licenciatura fosse possível gerar mais de uma habilitação, como mostram os trechos abaixo:

Em cada licenciatura haverá, portanto, duas ordens de habilitações: a habilitação geral, que denomina o próprio curso e lhe determina o campo, e habilitações específicas, tantas quantas possíveis e proporcionadas pelo estabelecimento, relacionadas com partes daquele campo cujo estudo se aprofunda, em duração plena, para o exercício de especialidade pedagógica.

A subdivisão do curso de habilitações permite que, assentando-se sobre uma base agora mais sólida, as disciplinas se individualizem ao nível de duração plena (...). **Um licenciado em Estudos Sociais, com habilitação em Geografia, por exemplo, poderá simplesmente dizer-se diplomado em Geografia (...) porque de fato o será (...). Em pouco tempo, as vezes menos de um ano, facilmente se habilitará também em História ou em Organização Social e Política do Brasil, ou em Educação Moral e Cívica – ou em todas essas disciplinas, mediante sucessivas voltas à escola.** (BRASIL, 1974, p. 28). (grifo nosso).

Assim, de acordo com a Indicação CFE nº 22/1973, a *flexibilização* permitia que cada curso de Licenciatura admitisse *uma habilitação geral* e tantas outras habilitações específicas o quanto fossem possíveis ao estabelecimento proporcionar. O mesmo documento indicava que essa prerrogativa proporcionava vantagens não apenas individuais ao habilitado – de poder-se formar em mais de uma habilitação – como também vantagens associadas à ampliação do “campo de atuação e de emprego” dos professores, pois, ao tornar-se “mais rico e flexível”, o mercado de trabalho “ensejará aos sistemas de ensino melhor e mais utilização dos recursos humanos para atendimento de suas necessidades” (BRASIL, 1974, p. 29).

Dentro da lógica estabelecida naquela época, os termos “*aproveitamento de estudos*” e “*flexibilização*”, presentes na Indicação CFE nº 22/1973, contribuíram para ampliar as possibilidades formativas dos cursos de Licenciatura, de forma a afastar as limitações decorrentes da concepção de *currículo mínimo* que vigorou até a promulgação da LDB de 1996, ao mesmo tempo em que eles também permitiram a otimização de recursos, ao formar mais em menos tempo, otimizando e aproveitando aquilo que já tinha sido objeto da formação.

Entretanto, defendemos que a implicação do “*aproveitamento de estudos*” e da “*flexibilização*” extrapola a intencionalidade de otimizar tempo, estudos e recursos e definiu também uma relação entre o currículo da Licenciatura e o do Bacharelado:

Nada tampouco impede que, paralelamente às licenciaturas, se desenvolvam Cursos de bacharelado sem endereço pedagógico, estabelecendo entre ambos uma apropriada circulação de disciplinas idênticas ou equivalentes. Não se trata de restaurar a antiga solução do bacharelado como parte da licenciatura, ou desta como prolongamento daquele que, no Parecer nº. 292/1962, denominávamos o “esquema 3+ 1”. Trata-se apenas destacar, pela sua maior evidência, uma possibilidade que decorre, em última análise, de aplicação particular do princípio de aproveitamento de estudos. (BRASIL, 1974, p. 29).

Dessa maneira, constata-se que a Indicação CFE nº 22/1973, ao recomendar que, paralelamente às Licenciaturas, fossem desenvolvidos cursos de Bacharelados “**sem endereço pedagógico**”, de forma que entre eles houvesse “uma apropriada circulação de disciplinas idênticas ou equivalentes”, acabou por ancorar o currículo da Licenciatura ao do Bacharelado e vice e versa. Sobre o pretexto de aproveitamento de estudos, cristalizou-se ainda mais a falta de identidade do curso de Licenciatura. Apesar da ressalva do texto, de não pretender manter o “esquema 3+1”, que originalmente colocou a Licenciatura como um apêndice do Bacharelado, ao permitir que as diferentes modalidades aproveitassem atividades entre si, na prática, a norma legitimou que a fórmula “3+1” permanecesse como tal.

Assim, a ideia de “**formar mais em menos tempo**” contribuiu para que a Licenciatura mantivesse com o Bacharelado uma relação que tende a dificultar a existência de um perfil de formação da Licenciatura distinto do Bacharelado.

Como o intuito desta pesquisa é o de investigar como as disciplinas pedagógicas presentes nas Licenciaturas foram se constituindo ao longo do tempo, na perspectiva de construção social do currículo proposta por Goodson (1995; 1997; 2001), nosso esforço passa por tentar compreender aquilo que pode ter favorecido não apenas mudanças nessas disciplinas pedagógicas, mas também permanências. Nessa direção, a Indicação CFE nº 22/1973, ao apresentar em seu texto aspectos contraditórios, tal como negar o “esquema 3+1”, ao mesmo tempo em que, em algum nível, o reforça, pode ser um exemplo de um documento que, apesar de anunciar mudanças no currículo, também carrega elementos conservadores que contribuem para que o currículo não se traduza, de fato, em mudanças – algo também apontado por Goodson (1995; 1997), quando ele investigou a constituição sócio-histórica do currículo em uma escola inglesa.

#### **3.2.4. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores**

A partir dos anos 2000, por decorrência da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível de graduação, definiram padrões para os cursos de Licenciatura.

#### **3.2.5. A Resolução MEC/CNE/CP 1 e 2/2002**

Por quase toda a Resolução MEC/CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), os saberes da formação são descritos em termos de competências e, de acordo com o texto dessa Resolução, essas competências referem-se:

ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e, por último, as referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a).

As competências são tratadas, então, como um princípio norteador e nuclear da política educacional instituída nos anos de 2001<sup>15</sup> e 2002<sup>16</sup>, as quais deveriam ser adquiridas durante a formação profissional do futuro professor e levadas para atuação no mercado de trabalho, como indica os artigos 3º e 4º, incisos I da Resolução MEC/CNE/CP 01/2002:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - **a competência como concepção nuclear na orientação do curso;**

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - **considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional.** (BRASIL, 2002a, p. 2). (grifo nosso).

---

<sup>15</sup> Parecer MEC/CNE/CP nº 009/2001 (BRASIL, 2001a.); Parecer MEC/CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b).

<sup>16</sup> Resolução MEC/CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a); Resolução MEC/CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b).

A Resolução MEC/CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b,) de 19/02/2002, definiu a carga horária e a duração dos cursos de Licenciatura:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, **no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas**, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - **400** (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - **400** (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - **1800** (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - **200** (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002b).

A partir das normativas de 2001 e de 2002, a prática ganhou maior importância, ao ter a sua carga horária aumentada para 800 horas, sendo 400 horas de “prática como componente curricular”, vivenciadas ao longo do curso, e as outras 400 horas de “estágio curricular supervisionado”, previstas a partir da segunda metade do curso.

Como afirma Alves Garcia (2015), a ênfase na formação prática e na chamada “pedagogia das competências” está entre as principais diretrizes que fazem parte de uma agenda internacional para as reformas e políticas públicas de formação de professores nos países que recebem auxílio técnico ou financeiro de organismos como a UNESCO e o Banco Mundial (MAUÉS, 2003; MAUÉS; CAMARGO, 2014). Ao considerar esse contexto, Alves Garcia (2015, p. 58) defendeu que havia um processo em curso de *desintelectualização* da formação de professores, ou ainda, uma “profissionalização restrita que entende o professor ou a professora como um técnico, um *expert* na gestão do processo de ensino e aprendizagem”.

Sobre essa política que valoriza a prescrição de habilidades e competências, há a expectativa pela formação de um tipo de profissional cujas habilidades e competências possam ser alvo de controle externo e de avaliação. Assim, espera-se:

Um/a profissional que tem como característica habilidades e competências muito específicas relacionadas ao processo instrucional (...) de modo que essas habilidades e competências possam ser certificadas, monitoradas e auditadas através de avaliações sistêmicas (ALVES GARCIA, 2015, p. 63)

Ainda segundo essa autora, a ênfase na formação prática e na chamada “pedagogia das competências” indica uma “fé quase que inabalável em um tipo de saber tácito que se desenvolve nas experiências do cotidiano” e fortalece “o argumento de que os currículos de licenciatura têm sido muito teóricos, conteudistas, desvinculados das realidades escolares de massa e, segundo alguns defendem, recheados de ideologias de esquerda” (ALVES GARCIA, 2015, p. 62). A mesma autora defende, portanto, que “há, nas normativas oficiais, uma obsessão por um tipo de conhecimento instrumental e/ou técnico na profissionalização inicial dos docentes”, tendo em vista que o futuro professor deve ser formado por meio de saberes práticos e úteis (*Idem*, p. 64).

Em relação ao conhecimento pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002 (BRASIL, 2002a), apontam o predomínio das competências relacionadas ao conhecimento pedagógico, além de colocar uma grande ênfase na formação prática.

Ao enfatizar uma contribuição das normas de 2001 (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b) e de 2002 (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b), ao darem ênfase à prática e ao valorizarem as especificidades da docência como uma atividade distinta da pesquisa, Vilela (2017, p. 130) afirmou que tais normas contribuíram para reforçar a necessidade de separação entre as Licenciaturas e os Bacharelados, “conferindo peso à formação pedagógica”, ainda que muito reduzida a um “viés meramente prático/profissional”.

### 3.2.6. A Resolução CNE/CP 02/2015

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, por meio da Lei nº. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o cumprimento das metas definidas no documento exigia uma política educacional mais orgânica, o que implicava em uma reformulação das estratégias relacionadas à formação e valorização da carreira dos professores. Em junho de 2015, foi aprovada e homologada a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como para a formação continuada. Essa Resolução substituiu a Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002a), que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior dos cursos de Licenciatura.

O teor da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015) foi amplamente discutido com os sindicatos, acadêmicos, universidades, professores da educação pública e entidades representativas da educação<sup>17</sup> (BAZZO; SCHEIBE, 2019; GONÇALVES et al., 2020). Nas palavras de Bazzo e Scheibe (2019, p. 671), essa Resolução foi “uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área (...) traduzindo em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência”. Alguns dos aspectos mais importantes definidos pelas DCN de 2015 foi destacar a importância da formação continuada, ao destinar um capítulo para a mesma; definir que as instituições de ensino superior responsáveis pela

---

<sup>17</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR.

formação de professores deveriam articular ensino, pesquisa e extensão para a garantia do padrão de qualidade acadêmica da formação oferecida, em alinhamento com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC); se colocar favorável à garantia de uma base comum nacional, sem prejuízo de uma base diversificada; a concepção de educação como um processo emancipatório e permanente; a perspectiva do trabalho docente como dotado de especificidade cuja práxis deve articular teoria e prática; e a exigência de que a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão fossem consideradas.

Para Bazzo e Scheibe (2019, p. 673), é bastante claro que “os doze “considerandos” que embasam (...) a Resolução CNE/CP nº 02/2015” representam um alicerce teórico e político, bem como um compilado dos fundamentos da educação brasileira que foram sendo construídos pelos educadores brasileiros progressistas durante, ao menos, trinta anos de discussões amplas, coletivas e democráticas. Nesse sentido, por ser um documento produzido por meio de discussões de entidades representativas do campo, com base na historicidade da educação brasileira, o contexto de criação e de extinção das DCN de 2015 importa para a campo do Currículo e o da Formação de Professores, bem como para a discussão específica sobre os currículos dos cursos de Licenciatura.

Na estrutura prevista pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 para os cursos de Licenciatura, o currículo é dividido em núcleos. Observa-se uma ampliação da carga horária e do tempo mínimo para os cursos de Licenciatura de 2.800 horas – de acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002b) – para 3.200 horas, com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, como consta no Quadro 3.1

**QUADRO 3.1 - Estrutura e currículo para as Licenciaturas, de acordo com a Resolução CNE/CP N° 02/2015**

<b>NÚCLEOS DE FORMAÇÃO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>I</b> - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e	Pelo menos <b>2.200</b> (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II,

metodologias, e das diversas realidades educacionais	
<b>II</b> - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais.	
<b>III</b> - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.	<b>200</b> (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição.
_____	<b>400</b> (quatrocentas) horas de <b>prática como componente curricular</b> , distribuídas ao longo do processo formativo;
_____	<b>400</b> (quatrocentas) horas dedicadas ao <b>estágio supervisionado</b> , 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;

Fonte: Santos (2018, p. 32).

Para Vilela (2017), diferentemente do que (não) ocorreu nas DCN de 2002, a Resolução de 2015, ao definir que as 2.200 horas de conteúdos de natureza científico-cultural deveriam vir dos Núcleos I e II (Art. 12 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015), deu maior ênfase aos conhecimentos das Ciências da Educação previstos nesses núcleos ou conjuntos de saberes. No Quadro 3.2 a seguir, tem-se um comparativo entre a distribuição e a organização do currículo das DCN de 2002 e de 2015.

**QUADRO 3.2 – Comparação do currículo segundo nas diretrizes curriculares nacionais de 2002 (Resolução CNE/CP nº 2/2002) e de 2015 (Resolução CNE/CP nº 2/2015)**

<b>Resolução CNE nº 2/2002 DCN de 2002</b>	<b>Resolução CNE nº 2/2015 DCN de 2015</b>
<b>400</b> h de PCC (prática como componente curricular) vivenciadas ao longo do curso	<b>400</b> h de PCC (prática como componente curricular), distribuídas ao longo do processo formativo
<b>400</b> h de ECS (estágio curricular supervisionado) a partir do início da segunda metade do curso	<b>400</b> h de ECS (estágio curricular supervisionado), na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for

	o caso, conforme o projeto da instituição
<b>200</b> h para outras atividades acadêmico-científico-culturais	<b>200</b> h de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta resolução, por meio da iniciação científica, iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante com o projeto da instituição
<b>1.800</b> h de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	<b>2.200</b> h dedicadas a atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12
LIBRAS obrigatória. Sem carga horária definida (Decreto nº 5.626/2005)	LIBRAS obrigatória. Sem carga horária definida (Decreto nº 5.626/2005)
TOTAL: <b>2.800</b> h em, no mínimo, 3 anos letivos	TOTAL: <b>3.200</b> h em, no mínimo, 8 semestres letivos

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O parecer sobre as DCN de 2015 defendeu a necessidade de um projeto com identidade própria para os cursos de Licenciatura, articulado naquilo que couber com os demais cursos (bacharelado, tecnológico, outras licenciaturas, ou cursos de formação pedagógica), cujas atividades formativas mais relacionadas ao objeto do curso, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deveriam ser definidas pelos Núcleos I e II (2.200 horas).

Sobre a exigência de, no mínimo, 800 horas de “prática” (mínimo de 400 horas de prática como componente curricular e mínimo de 400 horas de estágio curricular), bem como de 200 horas para “atividades acadêmico-científico-culturais” – presentes tanto nas DCN de 2002, quanto nas de 2015 – Dias-da-Silva (1995, p. 388) alertou que tal obrigatoriedade trouxe como resultado imediato para as universidades um certo “loteamento” de horas nas matrizes curriculares.

Em relação aos demais tipos de saberes pedagógicos, tais como os de “fundamentos da educação” que investigamos nesta dissertação, compreendemos que não houve uma manifestação clara sobre esses saberes. Embora o Núcleo I e II se refiram ao “campo educacional, seus fundamentos e metodologias”, bem como aos “conteúdos específicos e

pedagógicos (...) em sintonia com os sistemas de ensino”, esses saberes estão incluídos nas mesmas 2.200 horas a que se destinam o estudo sobre o objeto de ensino (português, matemática, biologia, letras, física, geografia, história, educação física, dentre outros). Portanto, de acordo com as DCN de 2015 (BRASIL, 2015), nessas 2.200 horas, os saberes pedagógicos (ou os “fundamentos da educação”) disputam espaço com outros tipos de conhecimentos.

Outro aspecto importante que precisa ser destacado sobre as DCN de 2015 é o seu longo período de discussão comparado ao seu curto período de existência. Como consta no próprio Parecer sobre essas DCN (BRASIL, 2015, p. 1), a Comissão Bicameral de Formação de Professores composta para discutir e elaborar essas Diretrizes foi várias vezes recomposta desde 2004 e, somente em 2012, ela teve a sua constituição recomposta e oficializada, para, então, após três anos, apresentar e aprovar um texto final, o que indica que as DCN de 2015 demoraram 11 anos para tomar forma e “nascer”, envolvendo, portanto, um amplo e profundo debate. Em relação à “morte” das DCN de 2015, ela ocorreu após pouco mais de quatro anos de sua existência, com a promulgação das DCN de 2019. A revogação das DCN de 2015 ocorreu antes mesmo que as universidades conseguissem implementá-la por completo e antes mesmo que essa política pudesse ser avaliada (DECONTO; OSTERMANN, 2021; GONÇALVES et al., 2020). A seguir discutiremos as DNC de 2019, por meio da aprovação da Resolução CNE/CP N° 2/2019.

### **3.2.7. A Resolução MEC/CNE/CP 02/2019**

Em 20 de dezembro de 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP N° 2/2019 (BRASIL, 2019a), que definiu novas DCN que instituíram uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (a chamada “BNC-Formação”). Diferente do que aconteceu com as DCN de 2015, em que houve um amplo debate com a sociedade e com as entidades ligadas à Educação, as DCN de 2019 foram elaboradas “ao longo do ano de 2019,

após algumas audiências públicas com diferentes atores da comunidade educacional” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 678). É importante lembrar que a proposta das DCN de 2019 foi elaborada em um contexto pós Golpe de Estado que afastou Dilma Rousseff, legitimamente eleita, em 2014, para um segundo mandato na Presidência da República. GONÇALVES et al. (2020) registraram que:

**...mesmo com todos os apelos e manifestações** de entidades como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE e do Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior - COGRAD, pela manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, **o Ministério da Educação encaminhou para o Conselho Nacional de Educação a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, em dezembro de 2018, no apagar das luzes do governo Temer.** (GONÇALVES et al., 2020, p. 366) (grifos nossos).

Esse posicionamento de que as DCN de 2019 foram aprovadas, apesar das manifestações de resistência contrárias a elas, também foi assumido por Bazzo e Scheibe (2019, p. 673), ao apontarem que ficou bastante claro que os sucessivos adiamentos nos prazos definidos pelo MEC para a efetiva implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 foram parte de uma estratégia para colocar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como “chave de leitura para a compressão das novas políticas educacionais”. A esse respeito, essas autoras também afirmaram o quanto as DCN de 2019 representaram um posicionamento político de Estado voltado para o retrocesso:

No processo de troca de orientação política em todas as esferas do poder, no pós-Golpe, **a referida legislação (Resolução CNE/CP nº 2/2015)**, elaborada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, cujos membros mais progressistas foram, nesse novo momento, substituídos, **teve sua implantação inicialmente atravessada por tentativas oficiais de procrastinação.**

[...]

Depois, **em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos** (Resolução CNE/CP nº 2/2015) **seriam incompatíveis** com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário. (Idem, p. 671-672). (grifos nossos).

Um outro aspecto discutido pela literatura da área (ANFOPE, 2021; BAZZO; SCHEIBE, 2019; COSTA et al., 2019; GONÇALVES et al., 2020) sobre a Resolução MEC CNE/CP 02/2019, reside no fato de que essa normativa estabelece que os currículos dos cursos de formação de professores passam a ter como referência a Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica (BNCC).

Como foi discutido no XX Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2021), entre 01 e 05 de fevereiro de 2021, essas atuais políticas de formação de professores refletem a interferência e os interesses empresariais buscando “aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de Educação Básica”, em prol de um “ciclo vicioso” de “padronizar para avaliar e punir ou premiar escolas, gestores e professores – através de exames nacionais de avaliação”, criando mecanismos de “avaliação, responsabilização, privatização e mercantilização da educação”, inclusive delegando a formação continuada de professores “preferencialmente a Organizações Sociais e fundações empresariais” (ANFOPE, 2021, p. 46-47). Ademais, nos documentos aprovados nos encontros da ANFOPE que ocorreram desde a década de 1990, há uma discussão em prol de uma Base Nacional Comum, que, contudo, em nada se assemelha com o que a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 defende (GONÇALVES et al., 2020).

A “BNC-Formação” traz no seu texto o pressuposto de que os cursos de formação de professores precisam organizar a formação dos licenciados visando “o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica” (BRASIL, 2019a, p. 2), retomando a lógica de competências que “marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000” (GONÇALVES et al., 2020, p. 365). Agora, o documento de 2019 traz a lógica de competências de maneira ainda mais clara e intensa,

colocando não apenas as competências como o eixo da formação de professores para a educação básica, mas também compreendendo as diferentes etapas da educação básica.

Em um estudo produzido há oito anos, Freitas (2014) apontou o quanto a lógica das competências faz parte de um plano dos “reformadores empresariais da educação” interessados no completo domínio do processo pedagógico e no controle e na padronização do conteúdo da escola. Em seu texto, esse autor traz um trecho extraído de um editorial de opinião de uma revista<sup>18</sup> intitulado “Escola é empresa?”, em que o redator equipara a escola a uma empresa, indicando uma ‘receita’ de boa gestão, evidenciando a origem da ideia da necessidade de criar mecanismos destinados à “padronização e controle do processo de ensino-aprendizagem da escola” (FREITAS, 2014, p. 1093-1094). Ao trazer o trecho extraído desse editorial, Freitas (2014) evidencia o quanto os pressupostos da escola vista como empresa têm como lógica a ideia de quantificar, monitorar, premiar, punir e “corrigir os desvios”, nos seguintes termos:

Nos últimos anos, explicitam-se os critérios da boa gestão: 1) Definir objetivos claros (o plano sobe ou desce?); 2) quantificar as metas (sem medir não sabemos onde estamos); 3) compartilhar as metas com os colaboradores; 4) criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo; e 5) criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios. (CASTRO apud FREITAS, 2014, p. 1094).

Com a “BNCC-Formação”, definida pela Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (BRASIL, 2019a), os mecanismos de controle e punição da lógica empresarial e neoliberal foram estendidos para as instituições formadoras de professores, por meio do currículo de formação

---

<sup>18</sup> Revista “Estadão”, Sessão Opinião, matéria “Escola é empresa? ”, publicada em 28/09/2011. (CASTRO, apud FREITAS, 2014).

dos futuros professores, e da adoção do conceito de competências como central na elaboração desses currículos. Como afirmam Costa et al. (2019), uma das principais críticas dessa perspectiva está na concepção de que a qualidade da educação se reduz à aquisição de um certo conjunto de competências e habilidades único e homogêneo para todos os contextos educacionais e para todo o território nacional, cuja aquisição poderia ser medida por meio de testes padronizados.

Essa perspectiva das atuais políticas educacionais traduz o que SILVA (2018, p. 10-11) chamou de *neotecnismo pedagógico* em que, por um lado, a formação do professor abandona a dimensão acadêmica em prol da dimensão experimental, instrumental e pragmática, e, por outro lado, há uma intensa ênfase na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como uma “estratégia (muito mais sofisticada do que o paradigma tecnicista dos anos setenta)”. Ainda, segundo esse autor, o neotecnismo remete a experiências de um passado recente, mas agora revisitado por meio de um discurso de qualidade total e do estabelecimento de parcerias público-privadas.

Pires e Cardoso (2020, p. 85) investigaram os documentos que serviram de base para a construção da Resolução CNE/CP Nº 2/2019, e com base nessa análise, esses autores defendem que, sobre a relação teoria e prática adotada pela Resolução CNE/CP Nº 2/2019, ocorre um esvaziamento da teoria – o que, segundo os autores, tal posição é assumida claramente pelo documento *Proposta Inicial da BNC-Formação* (BRASIL, 2018, *apud* PIRES, CARDOSO, 2020), precursor do texto da Resolução. Esse documento defende a necessidade de “superar a ‘teorização excessiva’” dos cursos que não têm “respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 85). Como afirmam Gonçalves et al. (2020, p. 374), nas DCN de 20019, não há nenhuma menção ao diálogo teoria-prática, tampouco assume-se uma concepção de prática como problematizadora dos conteúdos que foram historicamente produzidos. Para esses autores (GONÇALVES et al., 2020; PIRES; CARDOSO, 2020), há, portanto, um direcionamento bastante claro em prol da desvalorização da teoria, inclusive nos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto ao desenho curricular, a Resolução CNE/CP N° 2/2019 define que os cursos de Licenciatura devem ter o total de, no mínimo, 3.200 horas sendo o currículo organizado em três grupos (Grupo I, Grupo II e Grupo III), como mostrado no Quadro 3.3 a seguir.

**QUADRO 3.3 – Estrutura e currículo para as Licenciaturas, de acordo com a Resolução CNE/CP 02/2019**

GRUPOS	CARGA HORÁRIA (C.H)	
<b>GRUPO I</b>	<b>800</b> (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	
<b>Grupo II</b>	<b>1.600</b> (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.	
<b>Grupo III</b>	<b>800</b> (oitocentas) horas de prática pedagógica, distribuídas em:	
	<b>400</b> (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado	<b>400</b> (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares
	Proposto em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora	Prática como componente curricular dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora
Total CH: <b>3.200 horas</b>		

**Fonte:** Dados da Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a).

No que tange aos conteúdos ou às “temáticas” a serem trabalhados nos cursos de formação de professores, a Resolução CNE/CP N° 2/2019 define o que o Grupo I (800 horas) e o Grupo II (1.600 horas) devem conter. Além disso, a Resolução define três formatos de cursos de Licenciatura: I – formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II – formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental e III – formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Considerando que os egressos de um curso de Licenciatura de uma determinada área do conhecimento podem lecionar tanto nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, realizou-se a síntese de uma “lista” de temáticas e habilidades definida pela Resolução CNE/CP N° 2/2019, para compor os Grupos I e II e III dos currículos das Licenciaturas, conforme evidenciado no Quadro 3.4.

**QUADRO 3.4 – Temáticas, habilidades e organização definida pela Resolução CNE/CP 02/2019, para os cursos de Licenciatura**

<p><b>GRUPO I (800 horas)</b> : deve ter início no 1º ano, decorrente da integração das três dimensões das <b>competências profissionais (...)</b> como organizadoras do currículo e dos conteúdos <b>segundo as competências e habilidades previstas na BNCC (...)</b> deve tratar das seguintes temáticas:</p> <p>I - Currículos e seus marcos legais:  a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A;  b) Diretrizes Curriculares Nacionais;  c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e  d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha.</p> <p>II - Didática e seus fundamentos:  a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes;  b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida;  c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes;  d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes;  e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e  f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.</p> <p><b>III - Metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem;</b></p> <p>IV - Gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes;</p> <p>V - Marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;</p> <p>VI - Interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação;</p> <p>VII - Desenvolvimento acadêmico e profissional próprio, por meio do comprometimento com a escola e participação em processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar;</p> <p>VIII - Conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a mediação dos conflitos;</p> <p>IX - Compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor;</p> <p>X - Conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural;</p> <p>XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente;</p> <p>XII - Entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática; e</p>
--

XIII - Compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos.
<p><b>GRUPO II (1600 horas):</b> deve ocorrer do 2º ao 4º ano, destinada ao aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento.</p> <p>Para todas as Formações, o Grupo II <b>deve conter as seguintes habilidades:</b></p> <p>I - Proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;</p> <p>II - Conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;</p> <p>III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;</p> <p>IV - Vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;</p> <p>V - Resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;</p> <p>VI - Articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;</p> <p>VII - Vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;</p> <p>VIII - Alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos;</p> <p>IX - Articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e</p> <p>X - Engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais.</p> <p>Para a Formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no Grupo II: as 1600 horas para aprofundar e desenvolver os saberes específicos, <b>podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, do seguinte modo:</b></p> <p>Componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC)</p>
<p><b>GRUPO III (800 horas):</b> a Prática (400 horas de estágio supervisionado e 400 horas de prática como componente) <b>deve</b> ocorrer desde o primeiro ano do curso entre os temas dos Grupos I e II.</p>

**Fonte:** Dados da Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a) (**grifo nosso**)

Ao compararmos a organização curricular da Resolução CNE/CP nº 02/2015 com aquela proposta na Resolução CNE/CP nº 2/2019, o aspecto que guarda maior correspondência entre ambas é a carga horária destinada à prática – a mesma em ambas, embora, nas DCN de 2019, a Resolução indique que essa deva ocorrer desde o primeiro ano do curso.

Quanto aos “fundamentos da educação”, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, nas 800 horas do Grupo I, define que: os saberes advindos das Ciências da Educação, os Fundamentos da Educação, devem estar em articulação com os “sistemas, as escolas e as práticas educacionais”. Assim, as temáticas do Núcleo I apontadas pelo documento devem articular-se ao processo de ensino e aprendizagem, à escola e aos seus sujeitos. Ao mesmo tempo, as temáticas desse mesmo Núcleo I abrangem as “metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados”. Tem-se, então, o entendimento de que esses dois tipos de conhecimentos são de naturezas distintas e com objetivos distintos. Enquanto o primeiro estaria mais relacionado às Ciências da Educação, aos seus fundamentos e àqueles saberes que são pano de fundo para o entendimento da escola e de seus sujeitos, o segundo se aproxima dos conhecimentos pedagógicos sobre o objeto de ensino ou as chamadas “disciplinas ou conhecimentos integradores”, já discutidos na Seção 3.1 deste capítulo.

Os “muitos” incisos e itens que formam a “lista” de temáticas do Grupo I associadas aos chamados “fundamentos da educação” parecem não evidenciar uma clareza sobre aquilo que se pretende trabalhar em relação a esses conhecimentos. Esses “muitos” incisos e itens do Núcleo I informam, em sua amplitude, que essas 800 horas devem “dar conta” de um universo complexo sobre a escola, as Ciências da Educação, o currículo, o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, os marcos legais da Educação, a compreensão acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem nas suas dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas etc.

A pretensão de acolher uma grande abrangência de “competências e habilidades” “científicas, educacionais e pedagógicas” em apenas 800 horas e, dentro desse tempo, incluir as “metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados (...) que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo” indicam um aspecto contraditório da Resolução MEC/CNE/CP 02/2019, no que se refere ao conhecimento pedagógico: ao mesmo tempo em que a norma é notadamente descritiva e prescritiva, ao utilizar termos como “deve conter”, “do seguinte modo”, “deve tratar”, “deve ocorrer”, o que em tese, resultaria na definição precisa e detalhada dos currículos dos cursos, tal descrição e prescrição são imprecisas ao aproximarem os “fundamentos da educação” de outros tipos de saberes

como, por exemplo, os saberes da prática (como evidencia o inciso III do Grupo I). Nesse sentido, a análise do documento revela uma falta de clareza, inclusive no Parecer CNE/CP nº. 22 (BRASIL, 2019b), que deu origem à Resolução MEC/CNE/CP 02/2019, sobre os tipos de saberes da formação docente, tratados apenas na perspectiva de “competências” ou “habilidades”, sem que, contudo, ocorra um detalhamento a respeito desses saberes.

A despeito de a Resolução MEC/CNE/CP 02/2019 não ter sido tão clara no seu posicionamento sobre o conhecimento pedagógico e os seus diferentes saberes, o documento intitulado “*Nota de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*”<sup>19</sup>, de 06 de julho de 2022 (BRASIL, 2022), deixou mais claro o seu posicionamento sobre os saberes pedagógicos que compõem a formação do licenciado. O documento faz uma defesa explícita do “conhecimento pedagógico sobre o conteúdo” (CPC) (SHULMAN, 1987), um dos saberes que foi discutido no item 3.1 desta dissertação, ao afirmar que esse deve ser “o objeto central da aprendizagem de futuros professores”, como mostra o trecho a seguir:

É por isso que o CPC é tão importante. **Defende-se que esse seja o objeto central da aprendizagem de futuros professores.** Espera-se que, durante os cursos sobre os componentes curriculares/etapas específicos, os estudantes possam não apenas aprender o conteúdo em si, mas fazê-lo desde um ponto de vista de quem vai ensinar esses objetos de conhecimento posteriormente, o que requer ação deliberada dos docentes das universidades. (BRASIL, 2022, p. 6).

---

<sup>19</sup> No decurso de tempo compreendido entre a marcação de defesa e a entrega da versão final desta dissertação, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) emitiu um comunicado, em 19/09/2022, tornando sem efeito o documento “*Nota de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*”, alegando a sua perda de objeto e manifestando que a referida instância optou por avançar em torno de alterações de itens ou artigos da Resolução MEC/CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019a). Optamos por não retirar o trecho em que tratamos da Nota Técnica com o entendimento de que, independente da sua anulação, ele ainda manifesta um posicionamento defendido pelo CNE naquele momento.

Com isso, o documento aponta que o CPC seria a “solução” (sic) para dois problemas apontados por ele: a da (i) segmentação e burocracia curricular, que distanciam, muitas vezes, geograficamente, os saberes que são objeto do curso daquilo que o documento chama de “parte didática”; e a questão do (ii) “conteudismo” que, segundo o documento, se relacionaria com a percepção do professor como especialista em determinada área, contrastando com a percepção de que o professor “é o responsável por ensinar um determinado componente curricular” (*idem*).

Apesar de a “Nota de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2”, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2022), dar destaque para o “conhecimento pedagógico sobre o conteúdo”, como sendo central para a aprendizagem dos licenciandos, é importante fazer lembrar que este é apenas um dos sete tipos de saberes definidos por Shulman (1987), que, inclusive, não colocou ordem de prioridade ou o espaço que deveria ser ocupado por um ou por outro. Com isso, indicamos que, tanto na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a), quanto na nota técnica emitida pelo CNE em julho de 2022 (BRASIL, 2022), há uma abreviação de uma discussão maior sobre os saberes profissionais do futuro professor, com a defesa daquele que, na visão desses documentos, seria mais importante, o que é especialmente perigoso quando se faz, então, de uma maneira indireta, uma polarização entre o CPC e os demais tipos de saberes, rotulando-os como “conteudistas” e associados a compreensão de teorias e conceitos – como se isto fosse negativo! (BRASIL, 2022, p. 6-7).

Muito embora esses aspectos possam, de fato, integrar os currículos dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) e sejam problemáticos no que se refere ao conhecimento pedagógico, mostraremos no capítulo seguinte desta dissertação, por meio da discussão sobre a formação pedagógica presente nos cursos de formação de professores da UFMG, que essa separação “geográfica” possui uma razão histórica e normativa, com a criação dos Institutos Centrais e Escolas, durante a Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, 1968). Logo, o “problema” que o documento aponta e apenas o classifica como “segmentação e burocracia curricular” (BRASIL, 2022, p. 6), vai exigir por parte da Política Nacional de

Formação de Professores um aprofundamento mais condizente com a complexidade da temática.

Nessa medida, compreende-se que as normativas, desde a década de 1930 até o ano de 2019, condicionam a configuração curricular dos cursos de Licenciatura e importantes aspectos da formação de professores. É essencial, portanto, que esses documentos sejam interpretados pelas Instituições de Ensino Superior, buscando criar um perfil de profissional em diálogo com as normativas, mas preservando a autonomia universitária de prever especificidades da formação do licenciado naquele local de forma crítica. No capítulo seguinte, trataremos desse diálogo entre as normativas e o espaço Institucional da UFMG, buscando saber o que, de fato, se exprimiu em termos de mudanças no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, ao longo dos anos, no que tange às disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, no conjunto que ficou conhecido como o das “demais Licenciaturas”.

#### **4. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS) NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFMG**

Neste capítulo, o foco passa a ser a formação de professores na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Por meio de uma pesquisa documental, os currículos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG foram analisados, desde a sua criação até o momento atual, por meio de uma abordagem sócio-histórica e crítica. Para tanto, nos importa a definição e a perspectiva trazida por Goodson (1995; 1997; 2001) sobre currículo, em que o autor compreende que o currículo é uma arena de mudança em que atuam diferentes interesses, tensões, relações de poder e de dominação, que se traduzem na própria constituição do currículo. No âmbito dos currículos dos cursos de Licenciatura, quando são feitas escolhas por uma ou por outra disciplina pedagógica, por exemplo, há também uma escolha que implica na priorização por um ou por outro tipo de saber, por um ou outro tipo de formação. Tais achados institucionais serão costurados com documentos institucionais para melhor compreendermos quais foram as escolhas realizadas ao longo do tempo no que tange à formação pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFMG.

Este capítulo está dividido em três partes. A primeira parte tratará da pesquisa documental e historiográfica do currículo a partir do momento em que a Universidade começou a formar professores destinados ao ensino secundário, em 1939, com a criação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FFMG). Portanto, será discutida a constituição sócio-histórica das disciplinas pedagógicas dos primeiros currículos das Licenciaturas da UFMG.

Na segunda parte, o foco passa a ser as disciplinas pedagógicas das Licenciaturas após a criação da Faculdade de Educação. A partir de 1968, a Faculdade de Educação da UFMG passou a ser o principal *locus* de formação pedagógica da Instituição. Nessa perspectiva, o intuito dessa parte será o de compreender a constituição sócio-histórica das disciplinas pedagógicas ofertadas pela FaE/UFMG. Todavia, os currículos dos cursos de Licenciatura são

construídos por meio da organização didático e pedagógica de cada curso, o que implica que a FaE/UFMG atua conjuntamente com as unidades que abrigam os cursos e suas respectivas coordenações pedagógicas. Dito de outra maneira, por força do Regimento Interno da UFMG, a coordenação de cada curso de Licenciatura gere o processo de construção e de alteração curricular dos cursos. Portanto, essa construção, geralmente, ocorre em espaço físico diferente da Faculdade de Educação, nos espaços dos Institutos e Escolas que abrigam os cursos.

O fato de as diferentes unidades da UFMG atuarem de forma independente e autônoma, e separadas fisicamente, embora se trate de uma prerrogativa necessária para o livre desenvolvimento dos interesses associados a cada unidade de ensino, traz uma grande complexidade ao processo de reformulação e de construção curricular, dado que, na arena de construção do currículo, são muitos os fatores, agentes e sujeitos que precisarão dialogar para que um currículo se efetive na prática. Nessa direção, ao investigarmos as disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura da UFMG, a integração entre as unidades acadêmicas também se coloca como um componente de construção do currículo.

Na terceira parte deste capítulo, ao partir do pressuposto que as Licenciaturas têm os seus currículos construídos por meio da interação, da cooperação entre unidades acadêmicas e demais instâncias da UFMG, dentre elas a FaE e o Instituto de Ciências Biológicas (ICB), será discutida a constituição de um dos cursos de Licenciatura da UFMG: o de Ciências Biológicas, buscando evidenciar as escolhas desse curso, no que diz respeito à formação pedagógica do licenciado.

## **4.1. Os primeiros cursos de Licenciatura da UFMG**

### **4.1.1. A criação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FFMG)**

Em dias do mês de março do ano de 1939, quando se iniciavam os trabalhos escolares do antigo Instituto Ítalo-Mineiro Guglielmo Marconi, hoje, Colégio Marconi, na cidade de Belo Horizonte, as professores daquele Instituto de ensino, noticiosos de que na Capital Federal se cogitava, sob os auspícios do

Ministério da Educação e Saúde, da fundação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, aventaram a hipótese de que se pudesse, acaso também, na Capital de Minas, e naquele ginásio, criar um estabelecimento congênere visando a formação de **professores profissionais** para o ensino secundário e para o ensino superior além de haver como escopo o aprimoramento da cultura desinteressada em qualquer dos seus aspectos (UMG, 1945). (grifo nosso).

O trecho que dá início a esta seção faz parte de um documento que abriga o texto *Histórico da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais* (UMG, 1945), e faz referência à criação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais<sup>20</sup> (FFMG), fundada em março /abril de 1939, por aqueles que se autodenominaram *professores fundadores*<sup>21</sup> e compuseram o primeiro grupo de professores catedráticos da Instituição (MELO; ARAÚJO, 2016, p. 34). A FFMG contou, inicialmente, com os recursos materiais (edifícios, instalações, mobiliário, aparelhamento didático e científico etc.) e financeiros fornecidos pela Casa d'Itália, por meio do Instituto Ítalo-Mineiro Guglielmo Marconi (atual Colégio Marconi, localizado na capital mineira), que serviu de apoio para o funcionamento da Faculdade de Filosofia (DINIZ-PEREIRA, 1996; LIMA, 2008). De acordo com Lima (2008, p. 92), o ensino secundário da capital mineira apresentava uma crescente demanda em razão da expansão demográfica da cidade, de forma que “os colégios, de um modo geral, ressentiam-se da falta de preparo para o magistério”.

Assim, a Faculdade de Filosofia de Minas Gerais surgiu em conformidade com o Decreto-Lei nº 1.190/1939, quando um grupo de intelectuais, inspirados pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo (USP), vislumbravam a criação de uma instituição formadora na capital mineira, semelhante a paulista. Desde a

---

<sup>20</sup> Ao longo do texto, iremos adotar o termo Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FFMG) de maneira indistinta, embora essa instituição tenha passado por diferentes momentos entre a sua origem, em 1939, a sua incorporação à Universidade de Minas Gerais (UMG), e a sua federalização, por volta de 1949.

<sup>21</sup> Professores Arthur Versiani Velloso, Braz Pellegrino, Pe. Clóvis de Souza e Silva, José Lourenço de Oliveira, Guilhermino César, Orlando de Carvalho, Nivaldo Reis, Mário Casassanta e o diretor do Colégio Marconi, Vincenzo Spinelli. (Haddad, 1988).

criação, em 1939, até 1948, ano em que a FFMG foi incorporada à Universidade de Minas Gerais (UMG), houve, por parte da Instituição, diversas dificuldades relacionadas a questões materiais que impactavam a própria subsistência da Faculdade, bem como atrasos e dificuldades na tramitação dos processos de autorização dos cursos que foram criados. Logo após ser incorporada à UMG, em 1948, a Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FFMG) passou a se chamar Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (VIANA et al., 2016, p. 65), vindo a ser federalizada<sup>22</sup> em 1949 (HADDAD, 1988, p. 155; VEIGA et al., 1987). A Universidade de Minas Gerais existia desde 07 de setembro de 1927, criada pela Lei Estadual nº. 956/27, que incorporava cinco faculdades já existentes em Belo Horizonte (Direito, Engenharia, Medicina, Odontologia e Farmácia). Mais tarde, como aponta Haddad (1988), foram também incorporados à UMG o Conservatório Mineiro de Música e as escolas isoladas de Arquitetura, Veterinária e Enfermagem.

Apesar de a Faculdade de Filosofia de Minas Gerais ter se inspirado no espírito “descomprometido” dos fundadores da Faculdade de Filosofia da USP (HADDAD, 1988, p. 123-124), em vários aspectos, a FFMG se distanciava do modelo paulista – este último criado por uma elite econômica esclarecida e por iniciativa do Estado de São Paulo, contando com uma presença significativa de professores estrangeiros. No caso de Minas Gerais, a criação da FFMG ocorreu por iniciativa própria de um grupo de professores da capital mineira e sem recursos do Estado. Além disso, o corpo docente da FFMG também se constituiu de forma precária, visto que a maior parte dos professores catedráticos fundadores vinha de cursos profissionalizantes, com destaque para a área de Direito, e sete professores eram autodidatas, sem nenhum diploma de curso superior, o que, somado aos fatores de ordem material e

---

<sup>22</sup> Em sessão de 30 de outubro de 1948 foi “aprovada a incorporação da Faculdade de Filosofia à Universidade de Minas Gerais” e, em 16 de dezembro de 1949, a Lei 971 federalizou a Universidade de Minas Gerais, nos exatos termos do anteprojeto enviado pela Universidade (MORAES, 1971, p. 134).

financeira, se refletiu em um dos principais empecilhos à difusão de um modelo clássico de universidade no território mineiro: a falta de tradição em pesquisa (HADDAD, 1988).

Como finalidades a serem atendidas pelas Faculdades de Filosofias criadas no país, o Artigo 1º do Decreto-lei nº 1.190/1939 estabeleceu que uma delas seria o preparo de professores para o ensino secundário, conforme descrito no seguinte trecho:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939).

Na análise realizada por Melo e Araújo (2016), as autoras estabelecem uma correlação entre a finalidade expressa no Decreto-lei nº 1.190/1939, de *preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal*, e o que foi definido no Regimento Interno da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, em 1945, como um dos fins dos cursos superiores da Instituição: o incentivo “*a formação de professores para o ensino secundário*”. Melo e Araújo (2016) recuperam um documento de autoria do professor de Filosofia, Arthur Versiani Velloso, um dos fundadores da FFMG, em que ele defendeu veementemente a formação docente nos cursos da Faculdade de Filosofia, ao alegar que o preparo dos professores não era tratado com o mesmo rigor com que acontecia em outras profissões, como se para ser professor qualquer um servisse. Ele apresentou, então, os seguintes argumentos:

**(...) por toda parte se exigem qualidades específicas, preparo prévio e adequado, em resumo uma alta classe para os candidatos a determinadas profissões e atividades.**

**Somente para professorado não se faz mister essa preparação prévia, essa espécie de noviciado. Pelo menos é o que se conclui considerando-se o**

**descaso em que se tem a Faculdade de Filosofia.** O nosso “respeitável público” exige bom médico, o excelente advogado, o consumado artista (...). Repele com medo o dentista e o farmacêutico práticos. E quando aqueles falham, por deficiência de preparo e de exercício, o nosso “respeitável-público” declara-se simplesmente roubado.

Todavia, pagando caríssimo aos Colégios e Escolas, não se dá por lesado pelos professores de arribação, despreparados e desidiosos (sic), sem vocação nem entusiasmo didático, sem temperamento docente e que vão inconscientemente asfixiando a juvenil curiosidade intelectual da mocidade. O público ignora as elevadas finalidades da Faculdade de Filosofia. **Ele acha que para o encargo de professor qualquer cidadão serve. E o professorado continua se recrutando entre nós (...) os naufragos e os fracassados, e os pobres diabos secundários. Não se consulta a vocação, o preparo do sujeito. Para isso qualquer um serve** (VELLOSO, 1946, p. 6 *apud* MELO; ARAÚJO, 2016, p. 50-51) (grifos nossos).

Concordamos com a ressalva feita por Melo e Araújo (2016, p. 53), quando as autoras afirmam que para compreender como o ensino de fato ocorria “seria necessário manusear/ler/analisar os documentos nos quais pudessem estar registradas essas ocorrências” e que, na ausência dessa possibilidade, é possível depreender da manifestação do professor Velloso, no trecho acima transcrito, que o Regimento Interno da recém-criada Faculdade de Filosofia da UFMG registrava preocupação com a formação profissional do professor para o ensino secundário, ao explicitar o grande incômodo causado pelo exercício da docência por pessoas que não tinham formação para tal.

A preocupação com a preparação de professores para o ensino secundário estava presente no documento *Exposição de Motivos*<sup>23</sup> que o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, enviou ao Presidente da República, em 27 de março de 1939, ao justificar a criação da Faculdade Nacional de Filosofia. Tal documento apontava que a melhoria do

---

<sup>23</sup> Exposição de Motivos sobre o Decreto-lei 1.190/1939, de 27 de março de 1939, publicado no Diário Oficial em 25/04/1939 (CAPANEMA, 1939).

ensino secundário não poderia se dar apenas “por efeito de reformas de leis e regulamentos, pela mudança de programas, pela mais abundante e complexa montagem das instalações escolares”, pois tal renovação se daria apenas por meio da preparação de um vasto corpo de professores “cientes das disciplinas do currículo e mestres no ofício de ensinar” (CAPANEMA, 1939).

#### **4.1.2. As Primeiras Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FFMG): o Curso de Didática**

A Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FFMG) possuía cinco seções<sup>24</sup>, sendo elas: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática, nas quais eram realizados onze cursos *ordinários*<sup>25</sup> e um especial, o chamado curso de Didática. A Seção de Ciências se desdobrava em seis cursos: Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História e Ciências Sociais; a Seção de Letras era composta por três cursos: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas; ao passo que as seções de Filosofia, Pedagogia e Didática se constituíam em cursos únicos (Figura 3.1).

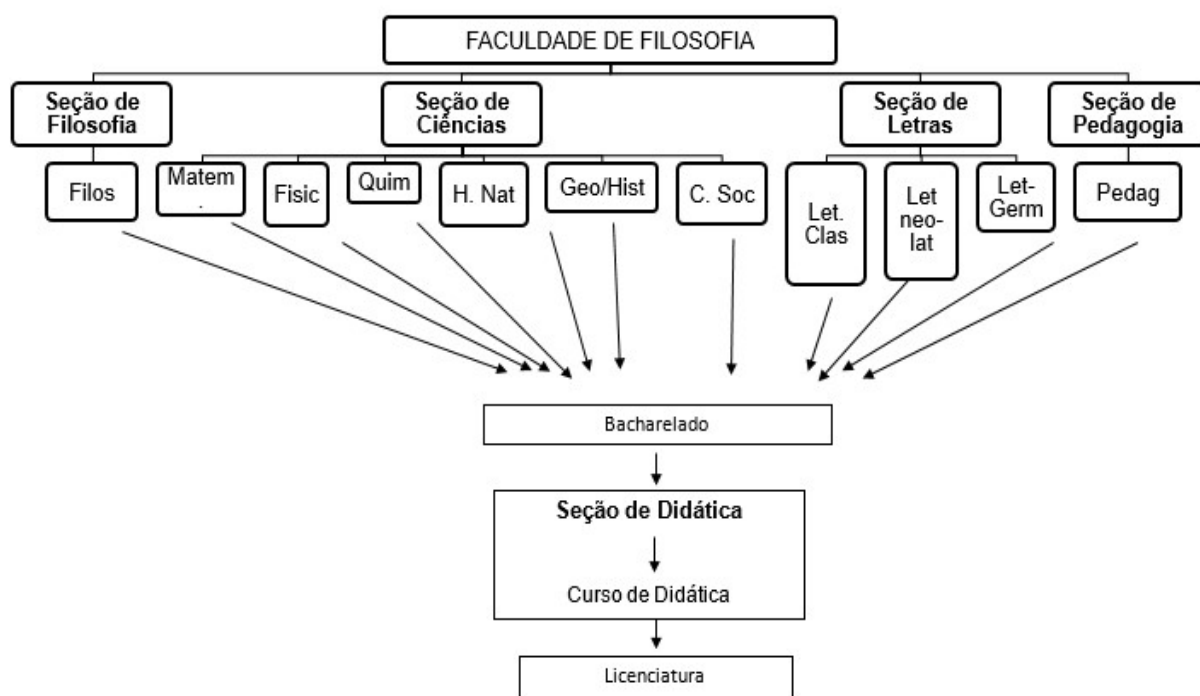
As informações sobre a FFMG, nesse período, foram extraídas do *Anuário* 1953 (FFMG, 1953), um importante documento que registra informações sobre o funcionamento da FFMG, a natureza dos cursos oferecidos, as disciplinas que os compunham e seus conteúdos, bem como os professores catedráticos e as suas qualificações. Porém, trata-se de um documento produzido sem nenhuma indicação de autoria.

---

<sup>24</sup> Os cursos são referidos como Seções pelo Decreto-lei nº 1.190/1939 e, muitas vezes, também pelas normas internas da FFMG. Portanto, nos documentos dessa época, esses termos se referem à mesma coisa.

<sup>25</sup> Termo presente no Decreto-lei nº 1.190/1939 para designar cursos constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, dividido em 1ª, 2ª e 3ª séries, cujo estudo levava à obtenção de um diploma (BRASIL, 1939).

FIGURA 4.1- Organização da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais



Fonte: Adaptado do Anuário da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (1939-1953) (FFMG, 1953).

Como apontam Viana et al. (2016, p. 77-78), o *Anuário* da FFMG foi possivelmente produzido em decorrência do Decreto nº.19.851, de 1931, o *Estatuto das Universidades Brasileiras* (BRASIL, 1931), que definiu como as universidades e os institutos isolados de ensino superior deveriam se organizar técnica e administrativamente, quais seriam os tipos de cursos, como se daria a admissão de seu corpo docente, o regime disciplinar, dentre outros, além de definir a necessidade de a universidade tornar públicas informações sobre a “vida universitária”. Como indica o no Art. 47 do referido Estatuto:

Cada um dos institutos universitarios, além dos programmas das cadeiras, isolados ou reunidos em conjunto por anno dos cursos seriados, deverá publicar, dentro do primeiro mez do anno lectivo, um prospecto do qual constarão os preceitos geraes universitarios attinentes aos estudantes e todas as informações que os possam orientar nos estudos, taes como a lista das

autoridades universitárias, do corpo docente e do pessoal administrativo e o horário das aulas com indicação das respectivos professores.

Paragrapho unico. **A universidade fará publicar no começo de cada anno lectivo, o seu livro annuario, que deverá conter a descrição da vida universitaria no anno anterior e quaesquer outras informações que interessem aos corpos docente e discente dos respectivos institutos universitários.** grafia original do Art. 147 do Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº.19.851, de 1931 (BRASIL, 1931) (grifos nossos).

Sobre a criação dos cursos da FFMG, Melo e Araújo (2016) apontam que os fundadores organizaram os seus doze cursos em dois grupos, conforme mostrado no Quadro 4.1 a seguir.

**QUADRO 4.1- Primeiros cursos da Faculdade de Faculdade de Filosofia da UFMG**

Primeiro grupo	Filosofia, Matemática, Geografia, História, Ciências Sociais, Línguas Clássicas e Línguas Neolatinas
Segundo grupo	Línguas Anglo-Germânicas, Física, Química, História Natural, Pedagogia e Didática

Fonte: FERREIRA (2011); LIMA (2008); MELO; ARAÚJO (2016).

Não ficou claro, por meio da leitura das publicações e dos documentos levantados, o motivo da organização dos cursos da FFMG nesses dois grupos. Segundo Lima (2008), Melo e Araújo (2016) e Haddad (1988), houve atrasos nos trâmites burocráticos de autorização de funcionamento desses dois grupos. O primeiro grupo obteve autorização para funcionamento em 1940, e se iniciou em 1941, sendo reconhecido apenas em 26 de março de 1946, pelo Decreto 20.825/1946. Enquanto o segundo grupo obteve uma autorização *ad referendum* do Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do Processo nº 41.954/41, a qual foi considerada “sem efeito”, de modo que o reconhecimento de tais cursos apenas se deu alguns anos mais tarde, em 1947, por meio do Parecer nº. 192.

Ademais, em relação ao porquê da escolha por esses cursos e não por outros, segundo os inspetores designados para o reconhecimento dos cursos, “essas são as seções que não exigem um aparelhamento técnico oneroso e complexo, com gabinetes, laboratórios e demais instalações necessárias” (UMG, 1945). Além disso, possivelmente, a definição sobre um número significativo de matérias incluídas nos currículos desses cursos se deu em conformidade com a formação dos professores fundadores catedráticos da Instituição recém-criada (MELO; ARAÚJO, 2016), tendo em vista que eles eram originariamente profissionais liberais de conhecido relevo.

Os cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais tinham duração de três anos, enquanto o curso de Didática tinha a duração de um ano, nos moldes da fórmula “3+1”, abordada no Capítulo 3 desta dissertação. Assim, findado o curso de três anos, para alcançar o diploma de Licenciado, os alunos precisavam cursar mais seis (seis) disciplinas que integravam o curso de Didática: **cinco disciplinas pedagógicas**: Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Didática Geral e **uma** Didática Especial, a depender do curso realizado (Filosofia, Matemática, Geografia, História, Ciências Sociais, Línguas Clássicas e Línguas Neolatinas, Línguas Anglo-Germânicas, Física, Química, História Natural ou Pedagogia) , conforme mostrado no Quadro 4.2 a seguir.

**QUADRO 4.2- Formação do Licenciado (das demais áreas) da FFMG e suas disciplinas pedagógicas (1939)**

Bacharel Diplomado em alguma área (Filosofia, Matemática, Geografia, História, Ciências Sociais, Línguas Clássicas e Línguas Neolatinas, Línguas Anglo-Germânicas, Física, Química, História Natural) (Duração de 3 anos)
+
Licenciatura = Disciplinas do CURSO DE DIDÁTICA (duração de 1 ano)
1 – Didática Geral

2 – Didática Especial	2.1 – Didática Especial de Filosofia; ou 2.2 – Didática Especial de Matemática; ou 2.3 – Didática Especial de Física; ou 2.4 – Didática Especial de Química; ou 2.5 – Didática Especial de História Natural; ou 2.6 – Didática Especial de Geografia e História e Ciências Sociais; ou 2.7 – Didática Especial de Ciências Sociais; ou 2.8 – Didática Especial de Português e Literatura; ou 2.9 – Didática Especial de Línguas Neolatinas; ou 2.10 – Didática Especial de Pedagogia.
3 – Psicologia Educacional	
4 – Administração escolar	
5 – Fundamentos Biológicos da Educação	
6 – Fundamentos Sociológicos da Educação.	

**Fonte:** Quadro construído a partir dados do Anuário da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (1939-1953) (FFMG, 1953)

Portanto, por meio da leitura do Decreto Lei 1.190/1939 (BRASIL, 1939), e das informações que constam no Anuário da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (1939-1953) (FFMG, 1953), podemos concluir que se institucionalizaram na FFMG dois tipos de licenciados e, por via de consequência, dois tipos de formação pedagógica:

- (i) o primeiro, representado pelo Bacharel diplomado que concluíra regularmente o curso de Didática, ao qual era conferido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de Bacharelado; e
- (ii) o segundo tipo era decorrente da opção dada ao conculinte do Bacharelado em Pedagogia de se diplomar como Licenciado, caso frequentasse o curso de Didática, que o habilitava ao preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, ou ao preenchimento de cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia. Em ambos os casos, com o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina que foi cursada na formação.

Essa dualidade de formação destinada aos dois tipos de licenciados (Pedagogia e demais licenciaturas) nos indica que já havia, desde essa época, uma diferença entre o perfil

esperado do Licenciado e do Pedagogo. No Quadro 4.3 a seguir, há o conjunto de disciplinas pedagógicas que compunham a formação do Pedagogo Licenciado.

**QUADRO 4.3- Formação do Licenciado em Pedagogia da FFMG e suas disciplinas pedagógicas (1939)**

Bacharel em Pedagogia (Duração de 3 anos)					
1ª Série:	1 – Complementos de matemática; 2 – História da Filosofia; 3 – Psicologia Educacional; 4 – Fundamentos Biológicos da Educação; 5 – Sociologia.	2ª Série:	6 – Estatística Educacional; 7 – História da Educação; 8 – Fundamentos Sociológicos da Educação; 9 – Administração Escolar; 10 – Psicologia Educacional.	3ª Série:	11 – História da educação; 12- Filosofia da educação; 13 - Educação Comparada; 14 – Administração Escolar; Psicologia Educacional.
+					
Licenciatura = Disciplinas do CURSO DE DIDÁTICA (duração de 1 ano)					

**Fonte:** Quadro construído a partir de dados do Anuário da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (1939-1953) (FFMG, 1953).

Ao compararmos o Quadro 4.2 e o Quadro 4.3, é possível notar que, desde a origem dos cursos de formação de professores da UFMG, havia uma diferença entre os grupos de disciplinas pedagógicas que compunham o curso de Pedagogia e aqueles das demais Licenciaturas. Como mencionado anteriormente nesta dissertação, em razão de uma limitação de tempo, o alvo desta pesquisa não são as disciplinas pedagógicas do curso de Pedagogia da UFMG.

Ressalvado o cuidado de não confrontar composições que são obviamente diferentes (Bacharelados e Licenciaturas; Licenciatura em Pedagogia e as Demais Licenciaturas), o que se pretende buscar, nesta pesquisa, é a compreensão se o grupo de disciplinas pedagógicas

que compõem as Licenciaturas da UFMG reproduz, ainda hoje, características das primeiras Licenciaturas dessa Universidade.

É possível notar que, no contexto da UFMG, em relação ao grupo que hoje conhecemos como “as demais licenciaturas”<sup>26</sup>, o conjunto de disciplinas pedagógicas que integravam tais cursos se restringia a cinco disciplinas de conteúdo pedagógico: Psicologia Educacional, Administração escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Nesse sentido, apesar de a legislação e documentos da época<sup>27</sup> utilizarem o termo “Licenciado” para indicar tanto aqueles que se formavam em “Pedagogia + Didática”, quanto os que se formavam nos “Demais Bacharelados + Didática”, essa diferença na constituição e volume das disciplinas pedagógicas indica que, ao Licenciado egresso dos demais Bacharelados, admitia-se um menor volume de conhecimento pedagógico.

Essa diferença no espaço ocupado pelo saber pedagógico entre os cursos conhecidos como “as demais Licenciaturas” e os cursos de Pedagogia, talvez, tenha sido normalizada, desde a origem, por meio do Decreto-lei 1.190/1939, a ponto de parecer “um lugar comum” que os pedagogos tenham maior contato com o saber pedagógico durante a *formação acadêmico-profissional* (DINIZ-PEREIRA, 2008) do que os licenciados nas demais áreas de conhecimento.

A organização dos cursos de formação de professores, em nível superior, definida pelo Decreto Lei 1.190/1939, vigorou nas duas décadas seguintes. A partir da década de 1960, as

---

<sup>26</sup> O termo “demais Licenciaturas” é empregado na literatura da área para designar o conjunto dos cursos de Licenciaturas, excetuando-se o curso de Licenciatura em Pedagogia. Essa diferenciação também se encontra nas normativas e diretrizes de formação de professores.

<sup>27</sup> Decreto Lei 1.190/1939 (BRASIL, 1939); Anuário da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (1939-1953) (FFMG, 1953).

discussões em torno da formação de professores ganharam um novo fôlego, juntamente com aquelas que serviram de pano de fundo para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, a Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), e a Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, 1968).

## **4.2. A Faculdade de Educação (FaE) e as Disciplinas Pedagógicas nos cursos de Licenciatura da UFMG**

### **4.2.1. Discussões e o contexto da criação das Faculdades de Educação nas universidades brasileiras: a Reforma Universitária de 1968**

Para o entendimento de como se deu a organização dos cursos de Licenciatura da UFMG, a partir do final da década de 1960, é importante analisar, mesmo que brevemente, a chamada Reforma Universitária Brasileira, instituída pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968).

A partir da década de 1950, associado ao crescimento da indústria no país e ao consequente desenvolvimento econômico, surgiu, em diversos setores da sociedade, tais como em grupos de intelectuais e cientistas e no movimento estudantil, a preocupação com a educação, principalmente, com o ensino universitário. Tal preocupação fomentou a ideia de se buscar uma alternativa ao modelo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que se

multiplicaram rapidamente pelo país nas décadas de 1950 e 1960<sup>28</sup>. Apesar da multiplicação de instituições de ensino superior no país, prevalecia, nessas instituições, a preocupação com a formação profissional, sem que se destinasse a mesma importância para a pesquisa e a produção do conhecimento.

Segundo Veiga et al. (1987), as discussões sobre a Reforma Universitária envolveram importantes temáticas<sup>29</sup> e dividiram, desde os anos 1930, os educadores brasileiros e os setores governamentais. A partir dessas discussões, a Universidade de Brasília (UnB) foi criada em 1961 sob a promessa de se tornar um modelo inovador de universidade, tendo Anísio Teixeira como um de seus fundadores. A nova organização da UnB seguia o modelo estadunidense de universidade, com o sistema de “instituto/faculdade/unidades complementares”, com departamentos no lugar de cátedras, considerados a unidade didática básica da universidade e com o propósito de evitar a duplicação de meios e de recursos destinados ao ensino e à pesquisa, dado que “alunos de diferentes cursos passaram a

---

<sup>28</sup> Como aponta Morhy (2004, p. 29), “em 1950, cerca de 10 universidades estavam em funcionamento no País, além de numerosas instituições isoladas de educação superior”. No “início da década de 60, já tínhamos mais de 20 universidades”.

<sup>29</sup> As principais discussões que se tinham na época eram: a) a questão da autonomia universitária em relação ao poder executivo central e aos órgãos a ele vinculados. Este tema dividiu os adeptos de uma concepção liberal democrática, defensores de uma estrutura de ensino superior com graus maiores de capacidade de decisão e os herdeiros da tradição autoritária do Estado Novo, defensores de uma estrutura universitária fortemente controlada pelo poder executivo, MEC e seus órgãos normativos; b) a estrutura organizacional que deveria presidir o ensino universitário: a ênfase sobre escolas profissionais com uma fraca vinculação entre si contraposta à ênfase em uma estrutura considerada como verdadeiramente universitária em que escolas como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (nos moldes da concepção original da USP) promoveriam a integração entre o ensino e a pesquisa. Esta clivagem tendia a colocar em campos opostos professores e estudantes mais voltados para as áreas das Humanas, Filosofia e Ciências Básicas e os das escolas profissionais tradicionais (Medicina, Engenharia e Direito); c) o tipo e conteúdo do ensino (esta questão foi colocada a partir dos anos 1950) a serem ministrados pelo ensino superior brasileiro: defesa de um ensino inovador, mais voltado para a realidade nacional e regional e pela renovação dos cursos profissionais de modo a serem capazes de criar uma liderança técnica habilitada a conduzir o país para o desenvolvimento autossustentado em contraposição à manutenção do ensino convencional, repetitivo e pouco vinculado à pesquisa, típico da formação das escolas profissionais. (VEIGA et al., 1987, p. 10).

frequentar aulas de disciplinas comuns; a biblioteca centralizada também evitava a duplicação de obras” (MORRY, 2004, p. 29-30; FÁVERO, 2006).

Como manifesta Fávero (2006, p. 29), a participação do movimento estudantil nas discussões sobre o ensino superior brasileiro foi crucial, sendo difícil analisar o contexto da Reforma Universitária no Brasil sem que essa participação seja levada em conta. O movimento estudantil, na época, defendia: a autonomia universitária; a participação de docentes e de estudantes na administração universitária por meio da proporcionalidade representativa; o regime de trabalho em tempo integral para os docentes; a ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; uma maior flexibilidade na organização do currículo dos cursos (FÁVERO, 1994, apud FÁVERO, 2006, p. 29). Entretanto, o golpe militar de 1964 reprimiu os ideais inovadores defendidos pelo movimento estudantil e estes foram incorporados pelo Estado à Reforma Universitária de maneira “desvirtuada”, se distanciando das reivindicações originais dos estudantes (FIGUEIREDO, 2005, p. 3).

Valnir Chagas e Newton Sucupira, membros do Conselho Federal de Educação (CFE), tiveram uma importante atuação nas discussões das propostas sobre a Reforma Universitária de 1968. Celeste Filho (2004, p. 164) destaca Maurício Rocha e Silva, presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), de 1963 a 1969, e membro do CFE desde a sua criação até 1965 como uma outra pessoa de fundamental importância nesse contexto de Reforma Universitária. Segundo Fernandes (1990)<sup>30</sup>, ele foi o “terceiro protagonista de grande importância nesse debate” (apud CELESTE FILHO, 2004, p. 164). De acordo com a análise desse autor, no Parecer n.º. 43/62, intitulado a “Investigação científica dos currículos normais dos institutos de ensino”, sobre o Art. 66 da LDB de 1961, Maurício

---

<sup>30</sup> De acordo com a autora, no livro *A construção da Ciência no Brasil e a SBPC* (Brasília: UNB, 1990), Maurício Rocha e Silva articulou, desde 1962, propostas de reforma universitária em parceria com Valnir Chagas e Newton Sucupira. A primeira delas, assinada pelos três, foi o Parecer n.º. 43/62: “Investigação científica dos currículos normais dos institutos de ensino”.

Rocha e Silva questionou a viabilidade de as Faculdades de Filosofia desenvolverem pesquisa. Ele escreveu: “agora, demos uma olhada ao panorama universitário brasileiro. Onde e como teriam os alunos oportunidade de aprender a pesquisa, o método científico?” (*Idem*). Ou seja, existiam pessoas que não viam a possibilidade de as Faculdades de Filosofia cumprirem a sua vocação para a pesquisa. Somado ao regime político autoritário que via nessas instituições uma forte resistência ideológica aos governos militares, fortaleceram-se as posições que propunham e defendiam o desmembramento das Faculdades de Filosofia.

O intuito desta parte da dissertação não é o de discutir a Reforma Universitária e seus desdobramentos, suas causas e implicações – como sabemos, isso tem sido largamente estudado por vários pesquisadores interessados no ensino superior brasileiro. O que se pretende, neste trabalho, é compreender como a Reforma Universitária, ao desmembrar as Faculdades de Filosofia, desenhou um outro *lócus* de formação pedagógica para os cursos de Licenciatura: as Faculdades de Educação.

A estrutura e os objetivos das Faculdades de Filosofia também foram alvos de discussão durante a realização do *Simpósio sobre a estrutura das Faculdades de Filosofia* que ocorreu em Brasília, organizado pela Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, entre 13 e 15 de fevereiro de 1963, e reuniu diretores de diversas universidades brasileiras, além de convidados especiais. Por ter promovido um amplo debate em torno do papel das Faculdades de Filosofia, no contexto universitário brasileiro da época, esse encontro de Brasília é apontado como um marco. As discussões nesse evento possibilitaram a configuração inicial da Reforma Universitária, o que resultou, entre vários outros desdobramentos, na criação das Faculdades de Educação (CELESTE FILHO, 2004).

Outro importante evento que ajudou a definir, de maneira ainda mais detalhada, a estrutura das novas Faculdades de Educação, foi o *III Seminário de Assuntos Universitários*,

que ocorreu, entre 28 e 30 de agosto de 1968, no Rio de Janeiro. O Documento, *A Faculdade de Educação: Teoria e Implantação na Universidade*<sup>31</sup>(SUCUPIRA, 1979, p. 143-190), de relatoria do Conselheiro Newton Sucupira e coordenação de Valnir Chagas, produzido a partir desse evento, apontou que as Faculdades de Filosofia não cumpriram satisfatoriamente a “missão de educar mestres para a moderna escola secundária”. Havia, segundo o texto, a “falta de uma clara consciência do problema, de uma precisa concepção dos métodos e objetivos da formação pedagógica profissional” e da “predominância do ideal acadêmico” que impediram que essas faculdades assumissem plenamente sua função pedagógica<sup>32</sup>.

Esse mesmo documento (SUCUPIRA, 1979) sugeriu uma solução para o problema da formação de professores para o ensino secundário da época, considerada bastante “frágil”: “criar, dentro da universidade, ou como estabelecimentos isolados, unidades de ensino superior especialmente destinadas à formação de profissionais em educação”. Essa ideia foi defendida por meio da utilização de três argumentos: primeiro, a consolidação da Educação como Ciência, como indicavam os destacados progressos no estudo científico da educação e no desenvolvimento de técnicas pedagógicas; segundo, a necessidade de acatar a importância vital da Educação nas sociedades modernas, bem como a amplitude e a complexidade de seu campo profissional; e, por fim, a formação científica do educador profissional no nível universitário deveria ser feita em um departamento especializado no âmbito das unidades existentes. Dessa maneira, seria impossível que essa formação, didática e fruto das Ciências da Educação se restringisse aos limites de um departamento<sup>33</sup>.

A publicação do documento do *III Seminário de Assuntos Universitários* (SUCUPIRA, 1979) indicou, portanto, a criação de Faculdades de Educação como “um tipo

---

<sup>31</sup> “Faculdade de Educação: Teoria e Implantação da Universidade”, in *Seminário de Assuntos Universitários* (Dez anos de Reflexão e debate). Brasília, MEC/Conselho Federal de Educação. Departamento de Documentação e Divulgação, pag. 143-190. (SUCUPIRA, 1979).

<sup>32</sup> Idem, p.154.

<sup>33</sup> Idem, p.155-157.

de escola inteiramente novo no ensino superior” brasileiro. Para tal, ainda segundo o relatório, far-se-ia necessário deixar claro o que as Faculdades de Educação deveriam ser em termos de composição, e realizar em termos de objetivos, para que elas não surgissem e tivessem o mesmo “destino que tiverem, no Brasil, as Faculdades de Filosofia”<sup>34</sup> :

(...) uma ideia clara e precisa da natureza e objetivo da Faculdade de Educação e do papel que deve desempenhar (...). Sem estas preocupações, sem rigoroso planejamento, arriscamos a comprometer a instituição, em seu próprio nascedouro, preparando-lhes o destino que tiverem, no Brasil, as faculdades de Filosofia.<sup>35</sup>

Após a defesa da criação das Faculdades de Educação no Brasil, o relator Newton Sucupira entendeu que disciplinas como Psicologia da Educação, Sociologia Educacional, História da Educação, Filosofia da Educação etc., por terem vinculação estrita com a área de Educação, deveriam ser oferecidas pelas novas Faculdades de Educação, e não pelos Departamentos das áreas básicas correspondentes, tais como o Departamento de Psicologia, Sociologia, História ou Filosofia. Segundo ele, se assim ocorresse, a Faculdade de Educação “ficaria praticamente esvaziada” e correríamos o risco de não atender ao princípio da não duplicidade de meios para fins idênticos<sup>36</sup>. Por fim, conforme mostrado no Quadro 4.4, o relatório sugeriu como deveria ser a nova organização departamental para as recém-criadas Faculdades de Educação e quais deveriam ser as disciplinas ofertadas por elas ou as áreas de estudos prioritárias.

---

<sup>34</sup> Idem, p.157.

<sup>35</sup> Idem, p.157.

<sup>36</sup> Idem, p.158

**QUADRO 4.4 - Sugestão de disciplinas ou áreas de estudos e organização departamental para as Faculdades de Educação –III Seminário de Assuntos Universitários (1968)**

1. Psicologia da Educação 2. Sociologia da Educação 3. História da Educação 4. Filosofia da Educação 5. Administração Escolar 6. Estatística Educacional 7. Métodos e Técnicas da Pesquisa Pedagógica	8. Educação Comparada 9. Higiene Escolar 10. Currículo e Programa 11. Técnicas Audiovisuais da Educação 12. Técnicas à Orientação Educacional 13. Instrução Programada 14. Teoria e prática da escola primária	15. Teoria e prática da escola média 16. Planejamento educacional 17. Economia da Educação 18. Política Educacional 19. Legislação Escolar 20. Didática Geral 21. Didáticas Especiais ou métodos de ensino.
Sugestão organização Departamental para as Faculdades de Educação.		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação;</li> <li>2. Departamento de Psicologia Educacional e Orientação Educativa;</li> <li>3. Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional;</li> <li>4. Departamento de Métodos e Técnicas da Educação.</li> </ol>		

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir do documento A Faculdade de Educação: Teoria e Implantação na Universidade (SUCUPIRA, 1979, p. 158-159).

Além dos propósitos político-ideológicos do regime militar, mencionados anteriormente, a criação dos Institutos Centrais e das Faculdades de Educação tinha como intuito reunir pessoas, estrutura física e equipamentos em um único local, de forma a evitar a duplicação de meios para fins idênticos. Particularmente, a criação das Faculdades de Educação representou a existência de um *locus*, nas universidades brasileiras, cujos saberes estariam diretamente relacionados aos conhecimentos pedagógicos.

#### **4.2.2. A criação da Faculdade de Educação da UFMG**

Afinal, o que seria uma faculdade de educação? (...). Hoje, essa pergunta pode parecer ingênua, porque depois que algo é inventado, criado – neste caso, uma instituição – parece que o mundo nunca existiu sem esse algo: como imaginar uma universidade sem uma faculdade de educação? Na época, porém, essa pergunta foi para nós, do Departamento de Pedagogia, **um desafio, não havia**

**uma tradição, uma experiência anterior, não existia no país para que tivéssemos em que nos basear, uma instituição como aquela que devíamos criar, porque a Faculdade de Educação, imaginada por Darcy Ribeiro não vingara devido à intervenção da ditadura militar na Universidade de Brasília, o que é outra história a se contar<sup>37</sup>**

As Faculdades de Educação têm a sua origem no contexto da Reforma Universitária de 1968, em que se buscava superar as fragilidades das faculdades de Filosofia espalhadas pelo país. Porém, conforme declarado pela Prof.<sup>a</sup> Magda Becker Soares sobre a criação da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, na citação que inicia esta seção, não havia ainda no país uma ideia clara sobre o que seria essa nova unidade acadêmica. Assim como a de outros Institutos congêneres de Educação no país, não houve um modelo de “Faculdade de Educação” em que se basear e, exatamente por isso, a criação dessa nova unidade acadêmica foi algo desafiador. O modelo inovador de “Faculdade de Educação” anunciado pela Universidade de Brasília (UnB) havia sido frustrado em razão das intervenções da ditadura militar. No caso da UFMG, a Faculdade de Educação teve como origem a Seção de Pedagogia e Didática da extinta Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FFMG) (OLIVEIRA, 2016).

As discussões sobre a Reforma Universitária já se faziam presentes, na UFMG, desde o “final da década de 50 e princípios da década de 60” (OLIVEIRA, 2016, p. 118), se iniciando, dessa maneira, antes do movimento nacional que culminou na aprovação da Lei 5540/1968.

Como apontou Paixão (1995), a reestruturação da UFMG se deu em meio a tensões e posicionamentos claramente definidos, criando uma polarização entre os interesses em transformar a Universidade em uma instituição produtora do saber, equiparando-a às

---

<sup>37</sup> Fala da Professora Magda Becker Soares durante as comemorações de 40 anos da Faculdade de Educação da UFMG, em 2008, sobre o contexto de criação da FaE/UFMG (FONSECA, 2016, p. 104).

universidades mais modernas do mundo, e os interesses conservadores dos professores catedráticos, principalmente, os que lecionavam nas faculdades voltadas para a formação das profissões ditas “clássicas” – Direito, Engenharias e Medicina.

A reforma universitária na UFMG foi impulsionada sob a gestão do Professor Aluísio Pimenta<sup>38</sup> – 1964/1967, quando ele liderou um conjunto de iniciativas de reforma institucional e, dentre elas, as que implantaram os Institutos Centrais, ampliando a lista daqueles previstos pelo Estatuto da UFMG de 1963: 1) Instituto de Ciências Exatas; 2) Instituto de Ciências Biológicas; 3) Instituto de Geociências; 4) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; 5) Faculdade de Letras; e pelo sistema aplicado ou profissional, que compreendia: 1) Escola de Biblioteconomia; 2) Escola de Engenharia; 3) Escola de Ciências Econômicas; 4) Escola de Veterinária; 5) Faculdade de Direito; 6) Faculdade de Medicina; 7) Faculdade de Odontologia; e 8) a **Faculdade de Educação**<sup>39</sup>.

De acordo com a ata da primeira reunião da Congregação da Faculdade de Educação<sup>40</sup>, a FaE/UFMG integrou o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1967<sup>41</sup>, e foi oficialmente criada pelo Decreto 62.317, de 28 de fevereiro de 1968, e instalada no dia 26 de novembro de 1968. A FaE/UFMG, no ano de sua criação, tinha uma estrutura conforme a indicada no Quadro 4.5 a seguir.

---

<sup>38</sup> Aluísio Pimenta era professor catedrático na Faculdade de Farmácia e na Faculdade de Filosofia, ambientes em que conviviam as ciências naturais, a filosofia e as ciências sociais. Ele adquiriu experiência de trabalho que “tê-lo-ia ajudado a desenvolver a concepção da verdadeira universidade e o estimulado, assim, a conceber a sua proposta de reforma” (VEIGA et al., 1987, p. 23).

<sup>39</sup> Plano de Reestruturação da UFMG, carta-mensagem de Aluísio Pimenta, 1967, p. 26-40 (apud OLIVEIRA, 2016, p. 122).

<sup>40</sup> Cf. Ata n. 01, de 26 de novembro de 1968. Ata de instalação da Faculdade. (Fundo/FaE/cx 005). Cf. Portaria n. 10/68, de 9 abr. 68 (Designa uma equipe para elaborar um anteprojeto da estrutura administrativa e pedagógica da Faculdade de Educação apud OLIVEIRA, 2016, p. 128).

<sup>41</sup> Decreto 62.317, de 28 de fevereiro de 1968, aprova o Plano de Reestruturação da UFMG.

**QUADRO 4.5 - A estrutura da FaE/UFMG no ano de sua criação (1968)**

- 1) Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino: Coordenado pela prof. <sup>a</sup> Alaíde Lisboa de Oliveira;
- 2) Departamento de Métodos e Técnicas de Pesquisa: Coordenado pela prof. <sup>a</sup> Terezinha Oliveira;
- 3) Departamento de Administração Escolar: Coordenado pela prof. <sup>a</sup> Maria Antonieta Bianchi;
- 4) Departamento de Ciências Aplicadas a Educação: Coordenado pelo prof. Raimundo nonato Fernandes;
  - 1 - Câmara do Ensino Médio;
  - 2 - Câmara de Ensino Primário.

**Fonte:** Livro de Atas da Congregação, de 12 de dezembro de 1968. CEDOC/FaE – Fundo/FaE (FAE, 1968).

Obviamente, essa estrutura se alterou, ao longo dos anos, por meio de decisões tomadas internamente na Instituição.

Oliveira (2016, p. 141) sinaliza que a criação da FaE/UFMG estava, então, inserida em um “jogo de fatores e pressões da época” e não deve ser confundida como um registro histórico meramente legislativo ou normativo. Nas palavras dessa autora, “uma vez criada a Faculdade de Educação, a UFMG dá prosseguimento ao seu projeto de instituição formadora de professores para a educação básica, por novo arranjo organizacional e estrutural”.

É importante ressaltar que o texto da Lei 5.540/1968, no Artigo 30, definiu que as universidades tinham a opção de escolher entre montar cursos concentrados em apenas uma unidade acadêmica, ou montar cursos que funcionassem em mais de uma unidade, por meio da cooperação entre elas, nos seguintes termos:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades **mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos** incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§2º A formação a que se refere este artigo **poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado** ou **resultar da cooperação de vários**, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental (BRASIL, 1968) (grifos nossos).

Decidiu-se, então, no caso da UFMG, que diferentes unidades acadêmicas estabeleceriam entre si um regime de colaboração para a oferta dos cursos de Licenciatura, mesmo levando-se em consideração o distanciamento geográfico e o isolamento físico entre elas. Do ponto de vista didático-pedagógico, tal decisão teve consequências para aquilo que se pretendia no currículo dos cursos de Licenciatura, uma vez que as unidades acadêmicas e seus departamentos, embora autônomos nos aspectos administrativos, organizacionais e didáticos-pedagógicos, precisam cooperar entre si como mecanismo de funcionamento.

Sendo assim, a partir da criação da FaE/UFMG, em 1968, a formação pedagógica na UFMG passa a ser pensada com a participação desse *locus* específico que é a Faculdade de Educação, em associação com os demais institutos centrais e escolas que abrigaram os diferentes cursos de Licenciatura.

Assim, de certa maneira, os currículos que compõem as Licenciaturas da UFMG têm a sua história e desenvolvimento na FaE/UFMG, em colaboração com os demais institutos centrais que abrigaram os cursos.

#### **4.2.3. As atuais Licenciaturas da UFMG**

Como discutido nas seções anteriores, os primeiros cursos de formação de professores da UFMG tiveram início em 1939, na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FFMG). Atualmente, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) possui o total de 91 cursos de

graduação<sup>42</sup> em quatro *campi* (Pampulha, Saúde, Montes Claros e Tiradentes), sendo 72 Bacharelados, 18 Licenciaturas e um Superior de Tecnologia. Os 18 cursos de Licenciatura são os seguintes: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Formação Intercultural para Educadores Indígenas, Geografia, História, Letras, Letras – Libras, Licenciatura em Educação do Campo, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro.

Para fazer referência à modalidade de Licenciatura na UFMG, sobretudo no que se refere aos seus dados, é importante ter em mente que esses cursos possuem a Licenciatura como possibilidade de entrada – por meio do processo seletivo SiSU – e funcionam à noite, sendo que os cursos diurnos possuem as duas modalidades (Bacharelado e Licenciatura), de maneira que o estudante ingressa automaticamente no Bacharelado e, em algum momento do seu percurso acadêmico, ele tem a possibilidade de optar pela modalidade da Licenciatura.

Essas peculiaridades relacionadas à forma de ingresso no curso e à possibilidade de o estudante optar por mais de uma modalidade ao longo de sua trajetória acadêmica trazem para

---

<sup>42</sup> Administração, Administração (Montes Claros), Agronomia, Antropologia, Aquicultura Arquitetura e Urbanismo, Arquivologia, Artes Visuais, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciência da Computação, Ciências Atuariais, Ciências Biológicas (Bacharelado), Ciências Biológicas (Licenciatura), Ciências Biológicas EAD (Licenciatura), Ciências Contábeis, Ciências do Estado, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Cinema de Animação e Artes Digitais, Comunicação Social, Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, Controladoria e Finanças, Curso Superior de Tecnologia em Radiologia, Dança, Design, Design de Moda, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química, Estatística, Farmácia, Filosofia, Física (Bacharelado), Física (Licenciatura), Fonoaudiologia, Formação Intercultural para Educadores Indígenas, Geografia (Bacharelado), Geografia (Licenciatura), Geologia, Gestão de Serviços de Saúde, Gestão Pública, História (Bacharelado), História (Licenciatura), Jornalismo, Letras (Bacharelado), Letras (Licenciatura), Licenciatura em Educação do Campo, Matemática (Bacharelado), Matemática (Licenciatura), Matemática EAD (Licenciatura), Matemática Computacional, Medicina, Medicina Veterinária, Museologia, Música (Bacharelado), Música (Licenciatura), Nutrição, Odontologia, Pedagogia (Bacharelado), Pedagogia (Licenciatura), Pedagogia EAD, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Química (Bacharelado), Química (Licenciatura), Química EAD (Licenciatura), Química Tecnológica, Relações Econômicas Internacionais, Relações Públicas, Sistemas de Informação, Teatro, Terapia Ocupacional, Turismo, Zootecnia.

o/a pesquisador/a uma maior dificuldade para mapear os estudantes de uma ou de outra modalidade (Bacharelado ou Licenciatura). Desse modo, os dados estatísticos disponibilizados pela Instituição analisam o curso como um todo e as suas possibilidades de ingresso, não havendo o recorte em relação às modalidades de Licenciatura/Bacharelado.

Sendo assim, optamos aqui por não trazer os dados sobre o perfil de estudantes que consta nos relatórios produzidos pela Universidade, tendo em vista que esses dados não abrangem todos os alunos das Licenciaturas: eles se referem apenas àqueles que ingressaram nos cursos noturnos, ou seja, nas modalidades que são exclusivamente de Licenciatura. Segundo os dados mais recentes do regulamento que definiu as regras para o processo seletivo de 2022<sup>43</sup>, dos 18 cursos de Licenciatura da UFMG, em dez deles o estudante ingressa na modalidade de Licenciatura, no noturno: Ciências Biológicas, Dança, Física, Geografia, História, Letras, Letras-Libras, Matemática, Pedagogia e Química.

Na Tabela 4.1 a seguir, vemos dados sobre a distribuição de vagas por modalidade. Eles indicam que, em 2019, 18,3% das vagas do processo seletivo via SiSU foram destinadas aos cursos exclusivamente de Licenciaturas.

---

<sup>43</sup> Termo de Adesão da UFMG ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), do ano de 2022.

**Tabela 4.1 - Distribuição das Vagas por modalidade de ingresso na UFMG – 2019**

Detalhes	Distribuição das Vagas	Número de Vagas	Percentual de Vagas	Total de cursos
Total	Vagas iniciais na Graduação por ano	6740	-	91
Turno de Oferta	Vagas no Noturno	2365	35,1%	39
	Vagas no Diurno	4375	64,9%	71
Grau acadêmico	Vagas em Bacharelado	5425	80,5%	72
	Vagas em Licenciatura	1235	18,3%	18
	Vagas em Superior de Tecnologia	80	1,2%	1
Processo seletivo de vagas iniciais	SiSU	6309*	93,6%	79
	Vestibular Habilidades	331	4,9%	9
	Processos seletivos específicos para 3 cursos de Licenciatura (Lecampo, FIEL e Letras-Libras)	100	1,6%	3

\* Excepcionalmente em 2019 foram ofertadas 6339 vagas no SiSU.

**Fonte:** Relatório “Análise do perfil socioeconômico dos ingressantes matriculados na UFMG no período de 2000 até 2019”.

Na Tabela 4.2, há informações sobre os estudantes por curso de Licenciatura da UFMG, em 2020. Ou seja, trata-se de um “retrato” sobre a quantidade de estudantes vinculados aos cursos de Licenciatura da UFMG naquele ano.

Tabela 4.2 - Quantitativo de estudantes por curso da UFMG - atualizado em setembro de 2020

Curso	Modalidade Educacional	Turno	Alunos
ARTES VISUAIS	Presencial	Diurno	63
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	A Distância	-	55
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Presencial	Diurno	250
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Presencial	Noturno	460
CIÊNCIAS SOCIAIS	Presencial	Diurno	76
DANÇA	Presencial	Noturno	107
EDUCAÇÃO FÍSICA	Presencial	Diurno	215
FILOSOFIA	Presencial	Diurno	39
FÍSICA	Presencial	Diurno	56
FÍSICA	Presencial	Noturno	149
FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA EDUCADORES INDÍGENAS	Presencial	Diurno	136
GEOGRAFIA	Presencial	Diurno	71
GEOGRAFIA	Presencial	Noturno	376
HISTÓRIA	Presencial	Diurno	126
HISTÓRIA	Presencial	Noturno	172
LETRAS	Presencial	Diurno	543
LETRAS	Presencial	Noturno	732
LETRAS LIBRAS	Presencial	Noturno	28
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	Presencial	Diurno	119
MATEMÁTICA	A Distância	-	2
MATEMÁTICA	Presencial	Diurno	230
MATEMÁTICA	Presencial	Noturno	176
MÚSICA	Presencial	Noturno	167
PEDAGOGIA	Presencial	Diurno	281
PEDAGOGIA	Presencial	Noturno	328
QUÍMICA	A Distância	-	29
QUÍMICA	Presencial	Diurno	42
QUÍMICA	Presencial	Noturno	160
TEATRO	Presencial	Diurno	120
<b>Total Geral</b>			<b>5308</b>

Fonte: Dados extraídos do site da CONFIC – Acesso em Maio de 2022: <https://www.ufmg.br/comfic/apresentacao/indicadores>

#### **4.2.4. A interação entre as unidades acadêmicas que oferecem disciplinas sobre conhecimentos sobre os objetos de ensino e a FaE/UFMG**

Para que o currículo se configure historicamente no nível *pré-escrito* (GOODSON, 1995; 1997; 2001), há sempre um jogo de tensões, conflitos e interesses que tornam o seu processo de constituição bastante complexo. A tarefa de constituir o conjunto de disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas é bastante complexa, por envolver mais de uma unidade acadêmica (escolas e institutos centrais) e mais de uma instância administrativa e burocrática – coordenação de curso, departamentos, Núcleo Docente Estruturante (NDE), órgãos colegiados superiores, colegiados especiais etc. – que atuam de forma independente uns dos outros.

Temos o entendimento de que a interação entre as unidades acadêmicas é um processo cuja complexidade envolve compreender a historicidade da Universidade e da criação dos cursos de Licenciatura. Nessa direção, discutiremos os diversos movimentos que a Universidade, responsável pela formação de professores da educação básica, realiza no currículo no nível *pré-escrito* (GOODSON, 1995; 1997; 2001) sob a perspectiva da interação entre essas diferentes unidades.

A interação entre as unidades que oferecem disciplinas que trabalham os conhecimentos sobre os objetos de ensino, os chamados *Institutos Centrais ou Escolas* –, tais como biologia, educação física, física, geografia, história, matemática, português etc. – e as *Faculdades de Educação*, é uma temática estudada por outros pesquisadores (por exemplo,

SANTOS; MIRANDA; PAIXÃO, 1977)<sup>44</sup> que apontaram duas problemáticas intimamente relacionadas ao histórico dos cursos de formação de professores no Brasil, que traduzem e, ao mesmo tempo intensificam, a dificuldade em promover a integração entre essas instâncias na Universidade. Esse trabalho tem relevância para esta pesquisa em razão de se tratar de uma investigação acadêmica relativamente ampla para a época em que foi realizada – a única que encontramos que aborda especificamente a questão da interação entre as unidades envolvidas diretamente na formação de professores da educação básica.

A *primeira problemática* (SANTOS; MIRANDA; PAIXÃO, 1977b, p. 14), que persiste ainda hoje, representa *um conflito e uma hierarquia entre o magistério e a atividade profissional*, e, conseqüentemente, “uma preocupação mais acentuada em satisfazer as exigências do Bacharelado nas montagens dos currículos”. Para esses autores, a origem desse problema remonta a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil, como é o caso da Universidade de São Paulo (USP), cujos ideais e finalidades estavam associados ao tripé: (i) preparar trabalhadores intelectuais para o magistério das altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; (ii) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; e (iii) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino.

---

<sup>44</sup> Esse trabalho (SANTOS; MIRANDA; PAIXÃO, 1977), intitulado “*Interação entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica*”, investigou os cursos de 10 instituições de ensino (entre públicas e privadas) localizadas em quatro estados brasileiros. Os responsáveis pela pesquisa foram: Oder José dos Santos Coordenador), Glaura Vasques de Miranda, e Lea Pinheiro Paixão. Participaram da fase anterior à elaboração do relatório final: Antônio de Freitas Ribeiro, Isaura Belloni Shimidt, Laura de Freitas Carvalho e Magda Becker Soares. A pesquisa produzida em convênio INEP/UFMG, publicada em novembro de 1977, Belo Horizonte/MG. Ela possui três volumes: Volume I – Resultados dos questionários aplicados aos docentes dos estabelecimentos da amostra; Volume II - Caracterização das Instituições de ensino que mantêm cursos de Licenciatura; e Volume III – Caracterização do corpo discente dos cursos de Licenciatura. Além desses três volumes, essa investigação acadêmica resultou na publicação de um livro de mesmo nome e autoria “*Interação entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica*”, publicado pelo Departamento de Documentação e Divulgação do INEP, Brasília/ DF, 1979.

Assim, ao perseguir esse tripé como um ideal, a universidade pretendia ser capaz de proporcionar uma formação que atendesse a todas essas dimensões. Entretanto, na prática, os ideais de desenvolver uma cultura descompromissada ou técnica, formar candidatos ao magistério e realizar pesquisa acabaram por competir entre si. A Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FFMG), por exemplo, em razão das circunstâncias da época – a pesquisa, por exemplo, era uma atividade bastante incipiente –, foi obrigada a assumir prioritariamente o papel de formadora de profissionais para o magistério. (SANTOS; MIRANDA; PAIXÃO, 1977b).

*A segunda problemática* decorre da primeira e diz respeito à *relação de oposição entre o “conteúdo” e a “formação pedagógica”* que os autores indicaram ser o cerne do problema e que determina uma separação radical entre o “saber” e o “fazer”, entre “o que ensinar” e o “como ensinar” (SANTOS; MIRANDA; PAIXÃO, 1977b, p. 14).

As Faculdades de Educação, embora pensadas como uma alternativa para resolver esses problemas e apesar de inicialmente darem maior relevância para a formação de professores da educação básica, podem ter contribuído para acentuar ainda mais essa separação, em razão de as disciplinas didático-pedagógicas e as disciplinas que trabalhavam conhecimentos sobre os objetos de ensino serem oferecidas em prédios diferentes.

O Estatuto da UFMG, Resolução nº. 04/99, de 4 de março de 1999 (UFMG, 1999), define que a coordenação didática de cada curso de graduação será exercida por um Colegiado de Curso, que dentre as suas atribuições estatutárias, definidas no Art. 54, incisos I e II, deve, respectivamente, orientar e coordenar as atividades do curso, propor ao Departamento ou estrutura equivalente a indicação ou substituição de docentes; bem como **elaborar o currículo do curso, com indicação de ementas, créditos e pré-requisitos das atividades acadêmicas curriculares que o compõem** (grifos nossos).

Tendo em vista que as disciplinas que compõem o currículo das Licenciaturas encontram-se sob a responsabilidade de diferentes Departamentos – de distintas escolas, faculdades ou institutos centrais da Universidade – o Colegiado do Curso foi pensado como uma peça fundamental na busca da articulação entre esses espaços. Nas palavras dos autores:

A função do colegiado de coordenação didática do curso deveria em princípio, garantir que a ação dos diferentes atores envolvidos no mesmo processo de formação do profissional, apesar de ligados funcionalmente a unidades diferentes, responde, de forma razoavelmente harmônica, à proposta do curso (SANTOS; MIRANDA; PAIXÃO, 1977c, p. 60).

Dessa maneira, o Colegiado é responsável pela elaboração do currículo do curso, indicando as atividades acadêmicas que o comporão, suas ementas, créditos, pré-requisitos etc.

Em 2010, o Ministério da Educação (MEC) determinou que as universidades criassem o chamado “Núcleo Docente Estruturante (NDE)”<sup>45</sup> para cada curso de graduação, ao entender que o Colegiado se ocupa de outras atividades com “um papel administrativo muito forte” que, apesar de bastante necessário, se sobrepõe “à necessária reflexão sobre a qualidade acadêmica do curso”<sup>46</sup>.

São funções do Núcleo Docente Estruturante: contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso e zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes do currículo<sup>47</sup>. Assim, o NDE, apesar de sua natureza consultiva, pode discutir e propor aos respectivos colegiados de curso questões que dizem respeito ao currículo do curso, que dialoguem com o campo profissional e acadêmico do campo, buscando a constante atualização e avaliação do currículo.

---

<sup>45</sup> Segundo o parecer da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) nº 4, de 17 de julho de 2010.

<sup>46</sup> Idem.

<sup>47</sup> Resolução CONAES nº. 01, de 17 de julho de 2010.

Apesar de não ser objeto desta dissertação, é importante ressaltar que, por ser algo relativamente recente, ainda são poucos os estudos sobre o NDE no Brasil (MARTINS; FILIPAK, 2016; MATIAS, 2020; VIEIRA; FILIPAK, 2015). Os trabalhos aqui citados trazem particularidades de cada curso e a maneira com que os respectivos NDE atuaram nos processos de discussão de cada um deles.

Voltando ao tema da interação entre as unidades acadêmicas que oferecem disciplinas que trabalham conhecimentos sobre os objetos de ensino e disciplinas didático-pedagógicas, Santos, Miranda e Paixão (1977c, p. 60-81) investigaram fatores que foram considerados, naquela época, para a tomada de decisão pelas instâncias envolvidas nos currículos de cursos de Licenciatura. Alguns aspectos indicados pelos autores desse estudo foram compilados no Quadro 4.6 a seguir.

**QUADRO 4.6 - Aspectos relacionados à interação entre as unidades que oferecem disciplinas que trabalham conhecimentos sobre os objetos de ensino e disciplinas didático-pedagógicas em uma amostra de 19 instituições federais de três estados brasileiros**

<b>Tomada de Decisão a respeito dos fatores: Horários, vagas nas turmas e ofertas de Disciplinas</b>		
<b>Fatores</b>	<b>Órgão que decide</b>	<b>Frequência</b>
1. Horário	Colegiado do Curso	8
	Departamento	7
	Seção de Ensino	3
	Outros	1
2. Determinação de Vagas nos Cursos	Colegiado do Curso	8
	Departamento	7
	Seção de Ensino	1
	Outros	3
3. Oferta de Disciplinas	Colegiado do Curso	7
	Departamento	11
	Seção de Ensino	1
	Outros	-
<b>Compatibilização para a oferta de Disciplinas</b>		
<b>Critérios Utilizados</b>		<b>Frequência</b>
Melhor Sequencia		14
Pré-Requisitos		14
Conteúdo do programa		6
Carga horária das disciplinas		8
Horário		9

Có-requisitos	3
Outros	5*
(*) espaço físico e disponibilidade conte (uma resposta)	
<b>Como é Decidida a Oferta das Disciplinas Didático-Pedagógicas</b>	
<b>Modalidade</b>	<b>Frequência</b>
1. Solicitação ao Colegiado à Unidade Pedagógica	5
2. Determinação da Unidade Pedagógica	6
3. Oferta fixa semestral	6
4. Oferta fixa anual	-
5. Outra	2
<b>Quando são cursadas as Disciplinas Didático-Pedagógicas</b>	
<b>Momentos</b>	<b>Frequência</b>
1. Qualquer momento do curso	5
2. Após o cumprimento de 50% créditos de conteúdo	11
3. Após integralização de todas as disciplinas do curso	-
4. 2º ano do curso	-
5. 3º ano do curso	-
6. Outros	3

Fonte: Quadro extraídos de SANTOS, MIRANDA e PAIXÃO (1977c, p.76-77; 79; 81).

Esses dados evidenciam que a tomada de decisão sobre os *horários das disciplinas* e as *vagas que serão ofertadas* ocorria, naquele período, com uma frequência próxima entre o Colegiado do Curso e o(s) Departamento(s); ao passo que, a decisão sobre a *oferta das disciplinas* era tomada, na maioria das vezes, pelo(s) respectivo(s) Departamento(s). Para as decisões sobre a oferta das disciplinas didático-pedagógicas, havia três possibilidades: ou ocorre uma oferta fixa semestral para todos os cursos, ou o Colegiado solicita às unidades pedagógicas (FaE's), ou esta é determinada pela Faculdade de Educação.

Quanto ao momento em que as disciplinas didático-pedagógicas deveriam ser ofertadas, prevalecia, na época, o entendimento de que elas deveriam ser cursadas apenas quando os estudantes cumprissem ao menos metade da carga horária do curso (SANTOS; MIRANDA; PAIXÃO, 1977c).

Dentro da estrutura departamental, instituída após a Reforma Universitária de 1968, os Departamentos compartilham com as Coordenações de Curso a tomada de decisões sobre a oferta das disciplinas para um único curso ou para mais de um curso (como é o caso da oferta

das disciplinas pedagógicas para as Licenciaturas), bem como decisões sobre os horários das aulas e a compatibilização dessa oferta entre um conjunto de cursos.

Todavia, nessa estrutura, a necessária cooperação entre as diferentes instâncias envolvidas na constituição do currículo vem sofrendo críticas desde o *I Encontro de Reitores das Universidades Públicas*<sup>48</sup> (SUCUPIRA, 1972), em 1972, quando destacou-se a importância de fortalecer a coordenação dos Colegiados de Cursos. Na ocasião, enfatizou-se que, nos países em que a departamentalização ocorreu de maneira tradicional, houve uma tendência para a compartimentalização e o estancamento, implicando em graves consequências para a dinâmica de integração curricular.

Nessa mesma direção, Moreira (1994) criticou a relação entre os departamentos e as coordenações de curso, ao apontar que, em ambos, as suas funções se desviam para questões meramente administrativas, em detrimento das demandas pedagógicas e acadêmicas. Nas palavras do autor:

Como os departamentos têm o controle dos professores e das disciplinas, as relações entre eles e as coordenações de curso são, muitas vezes, tensas e difíceis. Teoricamente, os meios, os conteúdos e a produção do saber ficam (ou deveriam ficar) sob a jurisdição do departamento, enquanto que os objetivos e a dimensão pedagógica ficam (ou deveriam ficar) a cargo da coordenação de curso. Na prática, porém, desconfio de que tanto departamentos como coordenações de curso acabam se voltando mais para questões administrativas que pedagógicas e acadêmicas (MOREIRA, 1994, p. 134-135).

---

<sup>48</sup> I Encontro de Reitores das Universidade Públicas. Texto “A condição atual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira”. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, p. 69, 1972 (SUCUPIRA, 1972).

O Estatuto da UFMG de 1972 possibilitou, por meio do §2º do Art. 66, a criação de colegiados especiais de cursos de graduação nas unidades acadêmicas que se encarregavam de grupos idênticos de disciplinas de vários cursos de formação profissional. O Colegiado Especial de Graduação Pedagógica, por exemplo, foi criado pela Portaria nº 13/1972, de 23 de março de 1972, assinada pelo Diretor da FaE (COUTINHO, 1976; FAE, 1972). Originalmente, o chamado “Colegiado Especial de Graduação Pedagógica” (CEGRAP), ainda circunscrito à FaE/UFMG, tinha o propósito de coordenador as matérias de formação de pedagógica do núcleo comum presente nos cursos de Licenciatura (SOUZA, 2016).

Souza (2016) demonstrou, por meio de evidências documentais, que, na década de 1970, ocorreram comunicações entre o CEGRAP, a Direção da FaE/UFMG e o Conselho de Graduação da Universidade, para mobilizar outras instâncias sobre a necessidade de se criar um Colegiado Especial dos Cursos de Licenciatura que, diferente do CEGRAP, deveria envolver as outras unidades acadêmicas da UFMG. Essa sugestão foi atendida em 1973<sup>49</sup>. Tem-se a seguir trechos da carta que a Coordenadora do CEGRAP encaminhou para a direção da Unidade, em dezembro de 1972, argumentando em prol de uma maior cooperação para tratar das questões específicas da Licenciatura:

A Faculdade de Educação tem oferecido formação pedagógica para os alunos graduados por quase todas as unidades da UFMG. A multiplicidade de problemas decorrentes deste intercâmbio se agrava à medida que, semestralmente ou anualmente, se procede a oferta de cursos, compatibilização de horários, exame e aprovação de currículos e programas para efeito de aproveitamento de estudos, ou mesmo de complementação de currículo etc.

---

<sup>49</sup> A composição do Colegiado Especial dos Cursos de Licenciatura foi estabelecida pela Portaria nº. 31/1973, assinada pela Direção da FaE/UFMG.

(...). Acreditamos já não ser mais possível conciliar os problemas específicos dos cursos de Licenciatura, sem um trabalho de equipe em que estivessem agrupados representantes das várias habilitações instituídas pela Reforma (de 1971) que estabeleceu novas bases para o ensino de 1º e 2º graus. (apud SOUZA, 2016, p. 218).

O Colegiado Especial dos Cursos de Licenciatura solicitou, ainda na década de 1970, ao Conselho de Graduação da UFMG que as atribuições dos colegiados especiais fossem melhor definidas e que o Colegiado Especial dos Cursos de Licenciatura tivesse a sua composição – dentro dos Departamentos da FaE/UFMG – revista, em razão do número de representações definido pelas Resoluções da Coordenação de Ensino e Pesquisa da UFMG<sup>50</sup>. Devido a quantidade de professores que ministravam disciplinas para as Licenciaturas, esse número foi considerado incompatível ao bom andamento dos trabalhos nessa unidade acadêmica.

Souza (2016, p. 222) concluiu, então, que a década de 1970 foi marcada pelos esforços em definir a constituição de um Colegiado Especial dos Cursos de Licenciatura na UFMG, com atribuições claras, para a compreensão do modo como esse Colegiado se relacionaria com as outras unidades acadêmicas da Universidade. Nos anos 1980 e 1990, esse formato parece ter se estabilizado e, nas palavras do autor, “a própria correspondência do Colegiado (Especial) é mais escassa (...) ainda que as referências ao repensar as licenciaturas sejam uma constante”. Passados dez anos, em 1999, o Estatuto da UFMG, com um novo texto, extinguiu todos os colegiados especiais da Universidade, inclusive o Colegiado Especial dos Cursos de Licenciatura.

---

<sup>50</sup> A representação departamental nos colegiados de curso foi definida, na época, por meio das Resoluções nº 02/1973 e 01/1974, da Coordenação de Ensino e Pesquisa da UFMG. Elas determinaram o número de três representantes por Departamento em cada Colegiado de Curso. Como a FaE atendia, naquele período, 13 cursos de licenciatura, seriam necessários 39 professores como representantes! Esse número era superior à quantidade de docentes que ministravam disciplinas para os cursos de Licenciatura (SOUZA, 2016).

Os atuais órgãos colegiados relacionados aos cursos de Licenciatura na UFMG são os seguintes: o Colegiado Especial de Licenciatura (COLICEN), criado em 2009, por meio da Resolução 16/2009 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE/UFMG); e a Comissão para Discussão e Elaboração das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (COMFIC), estabelecida por meio da Resolução nº. 05/2019 do CEPE/UFMG.

O COLICEN tem na sua composição representantes dos Departamentos da FaE/UFMG e de cada uma das coordenações dos Colegiados dos Cursos de Licenciatura e tem como objetivo a discussão de políticas de formação docente na UFMG, bem como a gestão das disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação. Na prática, esse Colegiado funciona como um organizador da oferta das atividades acadêmicas da FaE/UFMG para os cursos de Licenciatura.

A COMFIC tem representantes dos órgãos superiores da UFMG, da Escola de Educação Básica da Universidade (EBAP/UFMG), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, além da representação discente e de servidores técnico-administrativos.

Nesse sentido, COMFIC e COLICEN são órgãos colegiados que discutem temáticas sobre a formação de professores para a educação básica, sendo que o COLICEN está mais diretamente envolvido com a organização da oferta das disciplinas pedagógicas da FaE/UFMG para estudantes das demais unidades acadêmicas da Universidade.

Em suma, observa-se que o tema da interação entre as unidades acadêmicas que ofertam disciplinas que trabalham conhecimentos sobre os objetos de ensino dos cursos de Licenciatura e as Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação, que ofertam as disciplinas pedagógicas, envolve a antiga dualidade entre a Licenciatura e o Bacharelado nas universidades brasileiras. No caso da UFMG, tem-se a necessidade de as diferentes instâncias envolvidas na elaboração do currículo (Colegiados de Curso, NDE's, Colegiado Especial de Licenciatura, representantes discentes e etc.) e os órgãos superiores e deliberativos da Universidade estabelecerem um diálogo profícuo. Esta tem sido, desde os anos 1970, uma

preocupação em equacionar a oferta das disciplinas pedagógicas em cursos que funcionam em espaços geográficos diferentes e com coordenações pedagógicas distintas, sobretudo com o aumento do número de cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, das demandas dos estudantes. Esses desafios, recorrentes nos cursos de Licenciatura das universidades públicas brasileiras, ainda são pouco mencionados na literatura que trata de reformas curriculares nas instituições de ensino superior

#### 4.2.5. Disciplinas pedagógicas ofertadas pela Faculdade de Educação para os Cursos de Licenciatura da UFMG

Após a promulgação do Parecer 672/1969 (BRASIL, 1981b), do Conselho Federal de Educação (CFE) – que teve como produto a Resolução 09/1969 (BRASIL, 1981c), anexa ao Parecer – a Coordenação de Ensino e Pesquisa (CEP) da UFMG promulgou a Resolução nº 12/1969 (CEP, 1981a), que **fixou** “para os cursos de licenciatura, o conteúdo e a duração das disciplinas pedagógicas” das Licenciaturas da UFMG, com as definições para sua aplicação. A Resolução CEP/UFMG nº12/1969 (CEP, 1981a) definiu a Faculdade de Educação da UFMG como responsável pela formação pedagógica nos cursos de Licenciatura, ao afirmar no seu Art. 1º, que “a formação pedagógica nos cursos de Licenciatura, **a cargo da Faculdade de Educação**, deveria ser ministrada em 405 horas de trabalho, sendo 360 horas de aula e 45 de prática de ensino, totalizando 25 créditos” (grifo nosso). No Art. 2º da mesma Resolução, definiu-se também que a formação pedagógica nos cursos de Licenciatura seria feita por meio de cinco disciplinas (ver Quadro 4.7 a seguir).

**QUADRO 4.7 - Disciplinas para a formação pedagógica nos cursos de Licenciatura da UFMG, em vigor a partir de 1970**

	<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>
<b>Fundamentos da Educação</b>	1) Psicologia da Educação (focalizando os aspectos da Adolescência e Aprendizagem)	<b>120</b> horas-aula (8 créditos) dividido em dois cursos semestrais;

	2) Didática	120 horas-aula (8 créditos) dividida em dois cursos semestrais;
	3) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	60 horas-aula (4 créditos) em um curso semestral;
	4) Introdução à Educação	60 horas-aula (4 créditos) em um curso semestral.
<b>Prática de Ensino</b>	Prática de Ensino (sob a forma de estágio supervisionado)	45 horas (3 créditos) em um curso semestral;
<b>TOTAL</b>		405 HORAS

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados da Resolução da Coordenação de Ensino e Pesquisa (CEP) da UFMG nº 12/1969 (CEP, 1981a).

A partir dos últimos anos da década de 1960, a elaboração de currículos e suas reformulações, na UFMG, passaram a ser de competência dos Colegiados dos Cursos, sendo a aprovação final submetida à Coordenação de Ensino e Pesquisa (CEP), atualmente denominada Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), como condição prevista no Regimento Geral da Universidade.

Segundo Coutinho (1976)<sup>51</sup>, o currículo definido pela Resolução da Coordenação de Ensino e Pesquisa da UFMG nº 12/1969 (CEP, 1981<sup>a</sup>) vigorou até o primeiro semestre de 1972, posto que, em 08 de fevereiro de 1972, o Colegiado de Coordenação Didática dos Cursos de Graduação da UFMG aprovou o Parecer 02/1972 (FAE, 1972) “que alterou a carga horária e créditos das disciplinas de formação pedagógica dos cursos de licenciatura plena”. Esse documento produzido pela FaE/UFMG, que alterou a carga horária e os créditos dessas disciplinas, considerou o Parecer nº 895/1971, aprovado em 09 de dezembro de 1971 (BRASIL, 1981d), do Conselho Federal de Educação, que alterou a duração mínima dos

---

<sup>51</sup> Esse volume é Subprojeto III e corresponde à um dos 05 (cinco) subprojetos que compõem o Projeto de Diagnóstico da Faculdade de Educação da UFMG – Programa de Definições de Diretrizes para a FaE, no quadriênio de 1973 a 1976, e se encontra disponível, assim como os demais volumes da Coleção, na Biblioteca da FaE/UFMG, na seção de documentos oficiais.

cursos de Licenciatura e o Parecer 672/ de 1969 (BRASIL, 1981b), também do CFE, ao determinar que tal formação deveria ocupar 1/8 da carga horária total do currículo pleno.

Dessa maneira, a formação pedagógica nos cursos de Licenciatura da UFMG, a partir de 1970, definida pela Resolução nº 12/1969 (CEP, 1981a), da Coordenação de Ensino e Pesquisa (CEP) da UFMG, foi alterada pela Resolução 24/1973 (CEP, 1981b), dessa mesma Coordenação. Essas alterações estão sintetizadas nos Quadros 4.8 e 4.9 a seguir:

**QUADRO 4.8 - Alterações curriculares nas disciplinas pedagógicas em 1973 (em relação ao currículo de 1970)**

I	<b>Diminuição</b> da carga horária de disciplinas: Didática = de 120 horas para 60 horas; e Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem = de 120 horas para <b>90</b> horas
II	<b>Aumento</b> da carga horária de Prática de Ensino = de 45 horas para 120 horas

**Fonte:** Adaptado de COUTINHO, Maria Thereza Cunha. Descrição da Estrutura Burocrática Institucional da UFMG, Subprojeto III do Projeto de Diagnóstico da Faculdade de Educação da UFMG – Programa de Definições de Diretrizes para a FaE sobre o quadriênio 1973/1976, da FaE/UFMG, publicado em 1976, p. 110.

**QUADRO 4.9- Disciplinas para a formação pedagógica nos currículos dos cursos de Licenciatura da UFMG a partir de 1973**

DISCIPLINAS			Carga Horária	
Fundamentos da Educação (255 horas)	1	CAE102 - Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem	90 horas-aula (6 créditos)	
	2	MTE101 - Didática	60 horas-aula (4 créditos)	
	3	ADE101 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	60 horas-aula (4 créditos)	
	4	CAE101 - Introdução à Educação	45 horas-aula (3 créditos)	
Prática de Ensino	MTE --- Prática de Ensino (Código variável de acordo com cada curso)		120 horas (8 créditos)	
			<b>255 horas</b>	
			<b>120 horas</b>	

**Fonte:** Adaptado de COUTINHO, Maria Thereza Cunha. Descrição da Estrutura Burocrática Institucional da UFMG, Subprojeto III do Projeto de Diagnóstico da Faculdade de Educação da UFMG – Programa de Definições de Diretrizes para a FaE sobre o quadriênio 1973/1976, da FAE-UFMG, publicado em 1976, p. 110

Rezende (1976, p. 124-125)<sup>52</sup> esclareceu que havia o entendimento institucional sobre a necessidade da “compulsória” inclusão de uma “parte mínima obrigatória, fixada pelo Conselho Federal de Educação (currículo mínimo)”, embora o levantamento manifeste também que era “facultado” à FaE/UFMG “propor currículos e habilitações diferentes”, com a subseqüente aprovação da Coordenação de Ensino e Pesquisa (CEP). Sobre o processo de elaboração do currículo, esse levantamento informou ainda que:

- a) os conteúdos nucleares mínimos serão apresentados sob forma de matérias, não de cadeiras ou disciplinas;
- b) pelo menos uma das matérias deverá ser comum a todos os cursos da área;
- c) o currículo deverá conter uma parte fixa, de matérias obrigatórias exigidas pelo CFE, e uma parte variável, de matérias escolhidas dentre as preferenciais indicadas pelo CFE. Da parte fixa constam as disciplinas do currículo mínimo e da parte variável às complementares e as eletivas. (REZENDE, 1976, p. 124-125).

O diagnóstico realizado pela FaE/UFMG, oito anos após a sua criação, confirmou que a normativa nacional funcionava como um guia norteador das escolhas curriculares sobre a formação pedagógica dos cursos de Licenciatura, tendo em vista que os próprios termos *mínimo de conteúdo* ou *conteúdo mínimo* eram expressões presentes nas normativas da UFMG<sup>53</sup>, importadas do Parecer 672/ de 1969 (BRASIL, 1981b), do Conselho Federal de Educação (CFE) e que o seu cumprimento era compulsório. Apesar disso, respeitado o chamado “mínimo de conteúdo”, havia também a possibilidade de a FaE/UFMG propor formação, currículos e habilitações diferentes da normativa do CFE, porém, obviamente, estas

---

<sup>52</sup> Esse Volume corresponde ao Subprojeto IV, do Projeto de Diagnóstico da Faculdade de Educação da UFMG – Programa de Definições de Diretrizes para a FaE, no quadriênio de 1973 a 1976. Ver nota de rodapé n. 38.

<sup>53</sup> Resolução da Coordenação de Ensino e Pesquisa (CEP) da UFMG nº 12/1969 e Resolução da Coordenação de Ensino e Pesquisa (CEP) da UFMG nº. 24/1973.

precisariam ser analisadas pelas instâncias decisórias da UFMG. Ou seja, não havia na UFMG uma proibição em extrapolar o “mínimo de conteúdo” pedagógico definido pelo Parecer 672/ de 1969 (BRASIL, 1981b), do Conselho Federal de Educação, mas havia o comando expresso afirmando a compulsoriedade de cumprir “o mínimo” definido pela normativa nacional.

De acordo com Souza (2016), em 1976, ainda no contexto de vigência dos chamados “currículos mínimos”, cada curso de Licenciatura da UFMG tinha como obrigatórias as quatro disciplinas oferecidas pela FaE/UFMG, não indo além disso. Segundo ele, essa situação irá se alterar somente a partir de 1995:

(...) em 1995 os currículos já apresentam algumas inovações. É o caso dos laboratórios de ensino do curso de Ciências Biológicas, dos Estágios de Licenciatura da Educação Física, das disciplinas de Instrumentação para o Ensino de Física e de Química, das disciplinas de Matemática e Escola e das Monografias em Ciências Biológicas, física, matemática e Química. (SOUZA, 2016, p. 207-208).

Em síntese, esse autor (SOUZA, 2016, p. 206), ao analisar a formação pedagógica nos cursos de Licenciatura da UFMG, no período de 1968 a 1996, destacou três aspectos importantes:

- em 1969, “o estabelecimento de 405 horas para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura” da UFMG foi “bem superior ao 1/8 do curso, estabelecido como ‘mínimos de conteúdo’ na Resolução n. 9/69, do CFE”;
- as disciplinas de *Psicologia* e de *Didática*, que no currículo de 1969, somavam 240 horas, tiveram suas cargas horárias reduzidas “à metade ao longo do tempo”. Em alguns casos, nem mesmo o “mínimo foi observado nas últimas versões curriculares de todos os cursos de licenciatura”. A disciplina de *Prática de Ensino*, por sua vez, teve um significativo aumento de sua carga horária ao longo do tempo;
- a UFMG incluiu como inovação a criação de uma disciplina chamada *Introdução à Educação*, não prevista no mínimo de conteúdo definido pela Resolução 09/1969, do Conselho Federal de Educação.

Porém, é importante destacar também que, em 1992, a Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, Diretores de Unidade, Chefes de Departamento e os Colegiados dos Cursos de Licenciatura dessa Universidade discutiram a implantação de cursos noturnos de formação de professores nas áreas de Ciências Biológicas e Ciências Exatas. Essas discussões deram origem a uma proposta, elaborada pela FaE/UFMG, em junho de 1992, para criação das chamadas “Licenciaturas Experimentais Noturnas” na Universidade<sup>54</sup>.

A proposta apresentada pela FaE/UFMG, por meio da elaboração do documento “*Licenciaturas Experimentais Noturnas – Proposta Inicial da Faculdade de Educação*” (FAE, 1992), de junho de 1992, levantou algumas situações vividas pelos cursos de Licenciatura, naquele momento<sup>55</sup>:

- 1) A expansão do número de escolas superiores particulares que estabeleceram uma relação de mercadoria com os cursos de formação de professores, “bem como a condição de 2ª categoria que as universidades parecem atribuir a seus cursos de licenciatura”;
- 2) A importância da área de pesquisa em ensino, tendo em vista que, do mesmo modo que os Bacharelados “nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas” pretendem formar um pesquisador científico, “as Licenciaturas devem procurar formar um profissional que incorpore os resultados e métodos da pesquisa em ensino no seu trabalho cotidiano”;
- 3) A relação teoria e prática, com primazia da teoria sobre a prática, em que os currículos das Licenciaturas são muitas vezes pensados, planejados e executados

---

<sup>54</sup> Estamos nos referindo especificamente ao documento “*Licenciaturas Experimentais Noturnas – Proposta Inicial da Faculdade de Educação*”, de junho de 1992.

<sup>55</sup> Idem. p.3-6.

de maneira fragmentada, estabelecendo “uma rígida separação entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas”;

- 4) Falta às Licenciaturas um “espaço” acadêmico próprio, ou seja, um “espaço” institucional em que a formação dos futuros professores poderia ser “planejada e desenvolvida com a interdisciplinaridade que é um de seus pressupostos básicos”. O referido “espaço” seria a própria Faculdade de Educação, entretanto, o isolamento entre as áreas de formação básica e a pedagógica dificultam a possibilidade de “um trabalho mais articulado nas suas concepções e orientações” (p. 4-6).

As questões levantadas pela proposta da FaE/UFMG (FaE, 1992), em 1992, tratavam de problemas inerentes às Licenciaturas e à sua organização institucional. Os dois primeiros itens, por exemplo, destacavam a necessidade de as Licenciaturas deixarem de ser vistas como cursos de 2ª categoria em relação ao Bacharelado e de os futuros professores incorporarem os resultados e os métodos das pesquisas em ensino no trabalho docente. Hoje, passados 30 anos da publicação desse documento, parece consenso que a Licenciatura deve ser vista como um curso com características e terminalidade próprias, assim como determina a legislação educacional:

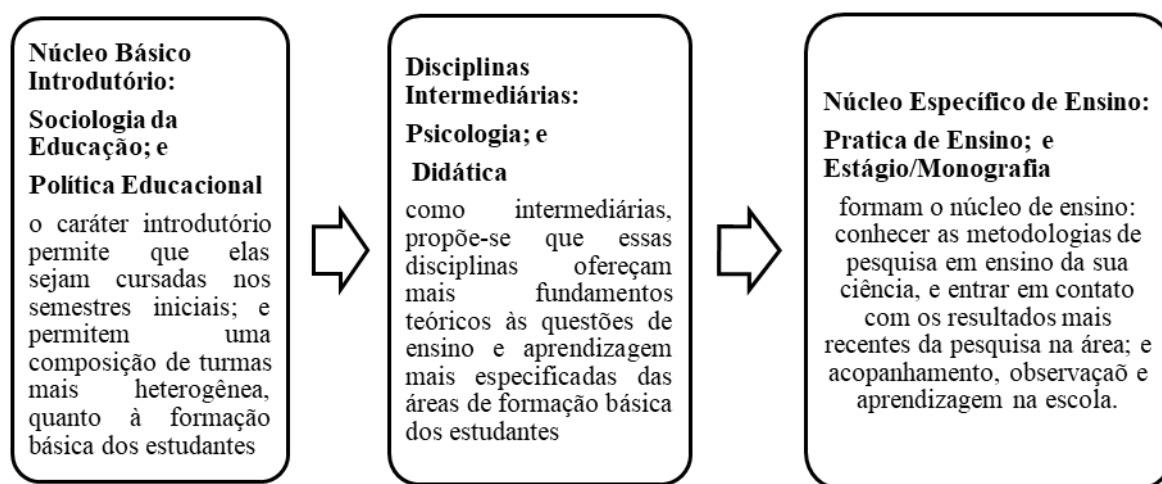
Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (BRASIL, 2001a, p. 6).

O item 3 da proposta da FaE/UFMG, que se refere à relação teoria e prática nos cursos de Licenciatura, precisa ser compreendido levando-se em consideração as limitações dos currículos da época, pois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, que aumentaram significativamente a carga horária “prática” nos cursos de Licenciatura, ainda não tinham sido definidas – o que aconteceria

apenas dez anos mais tarde com a aprovação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002a; 2002b).

O documento contendo a proposta da FaE/UFMG (FaE, 1992) para as chamadas “Licenciaturas Experimentais Noturnas em Ciências Exatas e Biológicas” sugeriu uma ordem e um conjunto de disciplinas considerando a natureza das disciplinas pedagógicas (ver Figura 4.4 e Quadros 4.10 e 4.11 a seguir).

**FIGURA 4.2 - Ordem para as disciplinas pedagógicas prevista na proposta da Faculdade de Educação para as Licenciaturas Experimentais Noturnas em Ciências Exatas e Biológicas (1992)**



**Fonte:** Elaborado pela autora de acordo com o documento Licenciaturas Experimentais Noturnas – Proposta Inicial da Faculdade de Educação (FaE, 1992).

**QUADRO 4.10 – Alterações curriculares nas disciplinas pedagógicas propostas pela Faculdade de Educação para as Licenciaturas Experimentais Noturnas em Ciências Exatas e Biológicas (1992)**

ALTERAÇÕES	
I	As disciplinas pedagógicas devem ser distribuídas de forma harmônica e equilibrada ao longo do currículo, a partir do 3º ou 4º semestres, no máximo.
II	Extinção da disciplina Introdução à Educação (45h), sendo substituída por <b>Sociologia da Educação (60h)</b> .
III	A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus (60h) deverá ser substituída

	por <b>Política Educacional (60h)</b> .
IV	A disciplina <b>Psicologia do Ensino a Aprendizagem</b> é mantida sofrendo alteração de sua carga didática que de 90h, <b>passa para 60 h</b> .
V	A disciplina de <b>Didática</b> é mantida, com a mesma carga didática atual, <b>60h</b>
VI	A disciplina Prática de Ensino, que tinha 120 h distribuídas em 2 semestres, desdobra-se em duas disciplinas: <b>Prática de Ensino - 60h</b> ; e <b>Estágio/Monografia - 90h</b> .
VII	A participação da Fac. de Educação sobre a carga horária total dos cursos de licenciatura: passa de 375 h, para <b>390 h</b> .

**Fonte:** Elaborado pela autora de acordo com o documento Licenciaturas Experimentais Noturnas - Proposta Inicial da Faculdade de Educação (FaE, 1992).

**QUADRO 4.11- Proposta de disciplinas para a formação pedagógica nos currículos dos cursos de Licenciaturas Noturnas da UFMG (1992)**

QUADRO EXPERIMENTAL DAS DISCIPLINAS (PEDAGÓGICAS E PRÁTICA)			Carga Horária
1	Fundamentos da Educação	CAE001-Sociologia da Educação	60 h
2		ADE003-Política Educacional	60 h
3		CAE002-Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino	60 h
4		MTE101-Didática de Educação	60 h
5	Prática	MTE012-Prática de Ensino de Biologia	60 h
6		MTE013-Estágio e Monografia	90 h
<b>Total</b>			<b>390 h</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora de acordo com o documento Licenciaturas Experimentais Noturnas – Proposta Inicial da Faculdade de Educação (FaE, 1992).

É importante ressaltar que as proposições da FaE/UFMG foram atendidas na íntegra pelos Colegiados dos Cursos de Licenciatura noturnos da Universidade e esse conjunto de disciplinas (nome, carga horária e ementa), que se relacionam aos Fundamentos da Educação, é bastante semelhante ao que existe hoje – exceto sobre a carga horária “prática” que foi definida *a posteriori* pelas normativas nacionais do MEC, por meio da aprovação das DCN de 2002 e de 2015.

Posterior a esse momento de 1992, nos anos 2000, as disciplinas pedagógicas da Licenciatura na UFMG voltaram a ser uma temática presente no documento institucional *Parecer CG360/00 (PROGRAD, 2000a)*, aprovado pela Câmara de Graduação da UFMG, em 14 de dezembro de 2000, cujo assunto foi a *Reformulação das disciplinas pedagógicas da licenciatura*. Esse documento deliberou de forma favorável à proposta apresentada pelo Colegiado Especial das Disciplinas Pedagógicas dos Cursos de Licenciatura (CEDPCL) – que consta no ofício Of. CEDPCL/012/00 (*PROGRAD, 2000b*), de 19 de setembro de 2000 – em que se propunha a reformulação de carga horária, nomenclatura e ementas das “disciplinas que asseguram a fundamentação geral do aluno” (UFMG, 2000) e propunha uma redução das 255 horas das disciplinas de “fundamentos da educação” (Quadro 4.9) para 240 horas, afirmando, porém, que essa proposta apresentava “um caráter de provisoriedade”, tendo em vista o entendimento presente no documento de que, à época, o iminente debate que trataria de reformulações mais profundas, tal como as relacionadas às várias pautas do Conselho Nacional, é que demandaria uma reorganização estrutural na Formação de Professores na UFMG.” (UFMG, 2000).

A proposta que consta no ofício Of. CEDPCL/012/00 (*PROGRAD, 2000b*), do CEDPCL, defendeu a “redução e padronização” das cargas horárias das disciplinas de “fundamentos da educação”, denominadas no documento como as de formação profissional geral, comuns a todas as licenciaturas, de forma que todas passassem a ter 60 horas. Já em relação aos argumentos em prol da referida redução e padronização de carga horária dessas disciplinas, reproduziremos, a seguir, na íntegra, tais argumentos:

Alguns argumentos corroboram no sentido da proposição de redução e padronização dessas disciplinas. Em primeiro lugar, a proposta das Diretrizes Curriculares constantes no edital 4/97, incentiva a uma maior clareza e simplicidade das proposições e cargas horárias. Em seguida, a UFMG ao propor em 1997, o documento de Flexibilização Curricular – Pré-Proposta da Câmara de Graduação – colocava para toda a comunidade acadêmica o desafio já contido na LDB 9394/96, da viabilização de uma flexibilização tanto vertical, quanto horizontal. De imediato, surge a necessidade de maior padronização nas cargas horárias para viabilizar a movimentação tanto entre cursos da própria Unidade acadêmica, como entre Unidades. Portanto, uma padronização das cargas horárias é não só desejável, como necessária. **Por último, a experiência que ocorre com sucesso desde 1993 com as**

**Licenciaturas experimentais noturna que têm este padrão de carga horária e esta formação em quatro disciplinas de 60 horas, num total de 240 horas, nos fornecem os elementos empíricos necessários à extensão desta proposição para todas as licenciaturas. Ao longo desses anos, a experiência das licenciaturas noturnas foi conduzida com sucesso segundo as avaliações realizadas pelos alunos e o relato dos professores. A Sociologia com 60 horas oferece uma base mais sólida para compreensão do processo educativo e a Psicologia, que poderia ser questionada pela redução em 30 horas nos oferece um panorama mais realista dos problemas de ensino e aprendizagem. Portanto, a proposta é que as quatro disciplinas da formação profissional geral, tenham suas cargas horárias padronizadas em 60 horas. Esta padronização virá solucionar o descompasso que ocorre em algumas Unidades com a modalidade licenciatura. (Documento Of. CEDPCL/012/00. PROGRAD, 2000b).**

Os argumentos presentes no Documento Of. CEDPCL/012/00 (PROGRAD, 2000b) apontam que a proposta de disciplinas para a formação pedagógica nos currículos dos cursos de Licenciaturas Noturnas (Quadro 4.10, e Quadro 4.11), foi considerada de tal maneira exitosa, que se decidiu por expandi-la para os demais cursos de Licenciatura da UFMG. Além disso, informam que a política de flexibilização implantada na UFMG contribuiu para o entendimento de que a padronização desse conjunto de atividades no contexto do currículo das Licenciaturas da UFMG contribuiria para viabilizar a movimentação de estudantes internamente e entre unidades. Em suma, essa proposta, agora destinada ao conjunto de cursos de licenciatura diurnos da UFMG não trouxe nada de novo, tendo em vista que ela tratou de estender as alterações de nome, carga horária e ementa das disciplinas (de fundamentos da educação e de prática de ensino) já presentes nas licenciaturas noturnas, para as licenciaturas diurnas.

Em 2005, um outro documento se coloca como relevante na medida em que foi discutido em diferentes instâncias e colegiados superiores e deliberativos da UFMG, foi o *Parecer CG335/2005* (PROGRAD, 2005c), produzido pela Pró-Reitoria de Graduação da UFMG (PROGRAD/UFMG), cujo tema era a “*Reforma Curricular dos Cursos de Licenciatura*”, e teve como objetivo subsidiar as discussões sobre a reforma curricular dos cursos de Licenciatura na Universidade. Esse Parecer foi pautado e votado na Reunião da Câmara de Graduação de 01/12/2005, e teve como propósito sintetizar as *Diretrizes*

*Curriculares para a Formação de Professores da UFMG*, tendo sido, também, encaminhado para o gabinete da Reitoria da Universidade, bem como para análise e deliberação do Conselho de Ensino e Pesquisa da UFMG (CEPE/UFMG)<sup>56</sup>. O referido documento traz um histórico do contexto em que se deram as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, dos cursos de graduação em Licenciatura plena, dos anos de 2001 e 2002.

Assim, podemos dizer que as normativas definidas pelo MEC sobre as Diretrizes para os cursos de Licenciatura – Parecer MEC CNE/CP 009/2001(BRASIL, 2001a), de 08/05/2001; Parecer MEC CNE/CP 28/2001(BRASIL, 2001b), de 02/10/2001; Resolução MEC CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), de 18/02/2002; e a Resolução MEC CNE/CP 2/2002, de 19/02/2002 (BRASIL, 2002b) – contribuíram para fomentar novamente – assim como havia ocorrido em 1992 – um debate na UFMG sobre um projeto político e pedagógico para a formação de professores na Universidade. Por indicação do Seminário “Licenciaturas na UFMG e as novas Diretrizes Curriculares”, realizado em 30 de maio de 2003, instituiu-se uma Comissão de Política das Licenciaturas da UFMG composta por um grupo de professores incumbidos da tarefa de elaborar um documento que expressasse não apenas as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores, mas também o posicionamento e as vivências da comunidade interna da UFMG sobre a temática.

De acordo com o Parecer CG335/2005 (PROGRAD, 2005c), ao menos três pontos das Diretrizes definidas pelo Ministério da Educação precisariam ser destacados: i) a discussão sobre a carga horária dos cursos de Licenciatura, definida pela a Resolução MEC CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b), com o mínimo de 2.800 horas; ii) a mudança na concepção da formação “prática” dos futuros professores trazida pelo Parecer MEC CNE/CP 009/2001

---

<sup>56</sup> Como mostra o ofício “OF.PROGRAD. 1523/2002” (PROGRAD, 2005d), de 01 de dezembro de 2005, e a Ata da Reunião Ordinária do CEPE/UFMG ((PROGRAD, 2005e), realizada em 7 de dezembro de 2005 (n ° 224), quando o documento foi aprovado por essa instância.

(BRASIL, 2001a), com a introdução da ideia de “prática como componente curricular”; e iii) a regulamentação do estágio supervisionado.

Nesse sentido, o Parecer CG335/2005 (PROGRAD, 2005c) da UFMG discutiu aspectos amplos do currículo da formação de professores na Universidade, (tais como, a carga horária, as concepções de “prática” e o estágio supervisionado, sempre em diálogo com as normativas do MEC. Ele afirmou o seguinte sobre as disciplinas de formação pedagógica oferecidas pela FaE/UFMG até aquele momento:

**A FaE tem sido responsável pela oferta de 4 (quatro) disciplinas de formação teórica (Didática, Política Educacional, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação), além das práticas de ensino de quase todas as áreas e Estágio e Monografia de alguns cursos.**

**A FaE oferece, também, disciplinas do curso de Pedagogia, que são optativas para os alunos de vários cursos de licenciatura.**

**Cada curso se relaciona com a FAE de modo diferente.** (...) Para alguns cursos, as quatro disciplinas são obrigatórias, para outros elas são optativas e para outros, ainda, apenas algumas delas são obrigatórias ou optativas. Em alguns cursos essas disciplinas entram no final do currículo, em outros no meio do currículo e em outros, ainda, no início. Em alguns casos, essas disciplinas estão concentradas em uma fase do curso ou dispostas em duplas por período letivo. Em outros, elas se distribuem ao longo do curso, com uma disciplina em cada período letivo.

A FAE oferece 2.675 vagas por semestre letivo, divididas em 30 turmas, estabelecendo um limite de 40 alunos para as disciplinas de formação teórica e 25 para as disciplinas de formação prática. **Esse limite, entretanto, tem sido sistematicamente ultrapassado.** (Parecer CG335/2005, da Câmara de Graduação da UFMG (PROGRAD, 2005c, p.10) (grifos nossos).

O Parecer CG335/2005 (PROGRAD, 2005c) apontou, portanto, que cada curso de Licenciatura da UFMG se relacionava com a FaE/UFMG de maneira diferente, ao passo que esta Unidade Acadêmica ofertava, em 2005, quatro disciplinas de formação teórica – *Didática, Política Educacional, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino* – para o conjunto das Licenciaturas, além de ofertar as “práticas de

ensino” de quase todas as áreas, o “Estágio e Monografia” para alguns cursos, bem como o conjunto de disciplinas da Pedagogia que poderiam ser cursadas como optativas para os alunos das demais licenciaturas. Ao afirmar que a FaE/UFMG foi pensada, desde a sua origem, para ser um lugar de diálogo entre as diversas áreas de conhecimento e a formação pedagógica, o documento sinaliza que esse “propósito”, de “ideal elevado”, possui uma difícil realização, o que, segundo ele, “tem contribuído para desgastar as relações professor-aluno e da FaE com outras Unidades” (Idem, p. 14).

Desse modo, atribuir à FaE/UFMG a tarefa de realizar a interlocução entre as diferentes unidades acadêmicas da Universidade envolvidas com as Licenciaturas traz desafios práticos, didáticos e pedagógicos, como, por exemplo, no momento de estruturação das turmas em que se faz necessário atribuir turmas de disciplinas pedagógicas para estudantes de mais de um curso e que, muitas vezes, estão em momentos muito distintos de suas trajetórias acadêmicas, como mostra o trecho a seguir extraído do Parecer CG335/2005:

As turmas são compostas de modo heterogêneo para produzir esse diálogo, mas há um descompasso entre a situação de um aluno de humanas, em final de curso, e um aluno de biomédicas ou exatas em início de curso. Uns ficam insatisfeitos por não haver aprofundamento no debate e os outros idem por não dominarem ainda os conceitos elementares do campo. Está em estudo a proposta de formação de turmas com alunos de áreas afins e que tenham tempo semelhante de percurso acadêmico (PROGRAD, 2005c, p. 14).

O Parecer CG335/2005 também registrou uma crítica feita pela comunidade acadêmica e direcionada à FaE/UFMG, sobre o fato de a “*FaE ter sido muito conservadora na oferta das disciplinas de formação teórica: apenas quatro e as mesmas que oferece há muito tempo*” (grifos nossos). E sobre esta questão, o documento entendeu que as quatro disciplinas pedagógicas oferecidas pela FaE/UFMG às Licenciaturas – Didática, Política Educacional, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino – atenderiam aquilo que “há de universal nos debates sobre educação”, nos seguintes termos:

...parece ter ficado claro que **o que a FaE pode oferecer, de modo indistinto, aos futuros professores de quinze áreas diferentes é aquilo que há de universal nos debates sobre educação. A posição particular desse**

**parecerista é a de que esses elementos de universalidade se encontram nas disciplinas ofertadas.**

O que a FaE pode oferecer de novidade? Formação complementar. Neste caso, poderemos retomar a ampla discussão das ofertas de disciplinas por grandes temas de interesse (eixos) que, por bastante tempo, foi tomada como elemento inovador na oferta de disciplinas de formação pedagógica na Faculdade de Educação (p. 14). (grifos nossos).

Portanto, o posicionamento trazido pelo documento Parecer CG335/2005, que foi discutido e deliberado pelas instâncias superiores colegiadas da UFMG, no ano de 2005, foi de que as quatro disciplinas de “fundamentos da educação” ofertadas pela FaE/UFMG às Licenciaturas supririam, à época, aqueles saberes universais que os debates sobre educação dispunham.

Cerca de dez anos mais tarde, em 2015, o documento “*As licenciaturas da UFMG ante as exigências apresentadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015: subsídios para a elaboração de proposta*” (PROGRAD, 2016), elaborado pela Diretoria Acadêmica da PROGRAD/UFMG e encaminhado para o Gabinete dessa Pró-Reitoria em 02 de junho de 2016, registrou um levantamento sobre a situação do currículo dos cursos de Licenciatura da UFMG, tendo em vista a promulgação das DCN de 2015. De acordo com o referido documento, a FaE se relacionava tradicionalmente com o Núcleo de Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura, por meio da oferta de atividades acadêmicas obrigatórias e optativas, sendo as comuns às Licenciaturas as seguintes: ADE003 – Política Educacional; CAE001 – Sociologia da Educação; CAE002 – Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino; MTE101 – Didática de Licenciatura (PROGRAD, 2016, p. 5).

Ademais, o documento (PROGRAD, 2016) afirmou que o exame das ementas e programas dessas disciplinas, atualizados, na época, mostraram que, com exceção de CAE002, os conteúdos abordados nas atividades acadêmicas ADE003, CAE001 e MTE101 eram convergentes, “em sentido amplo”, com aqueles indicados na Resolução CNE/CP 2/2015, embora a “convergência em um sentido mais estrito” exigisse uma reformulação das ementas e programas, no intuito de abarcar também temáticas como “diversidade de gênero,

sexual, religiosa, de faixa geracional; educação especial; direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas”. Importa mencionar que o referido documento, nas suas considerações finais, afirmou que o objetivo do levantamento foi contribuir para o dimensionamento dos esforços necessários para ajustamento à norma legal, de tal modo que o “diagnóstico (..) apresentado não configura uma solução definitiva para o desafio de rever a organização dos cursos de Licenciatura” (*idem*, p. 23).

Como se sabe, as DCN de 2015, definidas pela Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), aumentaram a carga horária total dos cursos de Licenciatura no país de 2.800 horas para 3.200 horas. Em razão disso, visando a adequação normativa, em 2017, a FaE/UFMG decidiu ofertar duas novas disciplinas para os cursos de Licenciatura da Universidade – a *ADE066 - Gestão Escolar*, de 60 horas, e a *FAE493 - Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva*, de 60 horas (as ementas dessas disciplinas estão no Quadro 4.14 a seguir) – e, para tal, usou o seguinte argumento: “em decorrência das novas diretrizes curriculares nacionais que entrarão em vigor em julho de 2018”<sup>57</sup>. De acordo com os dados do Sistema Acadêmico da Graduação (SiGA-UFMG), atualmente, essas disciplinas compõem os currículos de algumas Licenciaturas da UFMG: Educação Física, Filosofia, Física, Letras e História.

---

<sup>57</sup> Trecho retirado do documento “Encargos Didáticos para as Novas Disciplinas das Licenciaturas”, discutido na Reunião de Câmara de Graduação de 7 de novembro de 2017. A ata dessa reunião indica a concordância com a criação dessas disciplinas.

**Quadro 4.12 - Disciplinas da FaE/UFMG utilizadas para integralizar parte da carga horária exigida pela Resolução CNE/CP n°. 02/2015, para o conjunto de Licenciaturas da UFMG (ofertadas a partir de 2019/2)**

<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Ementa</b>	<b>Ementa sofreu alteração?</b>
<b>ADE066 – Gestão Escolar</b> Departamento Ofertante: ADE-FaE/UFMG	60 horas-aula (4 créditos)	Formulação e implementação de políticas locais de educação, do planejamento educacional nos estados e municípios e na administração de sistemas e/ou redes de ensino. Administração de unidades escolares e de interação formativa com crianças, adolescentes e jovens.	Não *
<b>FAE493 – Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva</b> Departamento Ofertante: CAE-FaE/UFMG	60 horas-aula (4 créditos)	Contexto histórico e político da Educação especial e da educação Inclusiva. Fundamentos teóricos e conceituais. O público alvo da educação especial. Intervenções pedagógicas para inclusão escolar.	Não **
* Atividade acadêmica e ementa cadastrada no Sistema Acadêmico da Graduação (SiGA), desde 2017/1. **Atividade acadêmica e ementa cadastrada no Sistema Acadêmico da Graduação (SiGA), desde 2017/2.			

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados do Sistema Acadêmico da Graduação (SiGA-UFMG) e dos arquivos eletrônicos da Diretoria Acadêmica/PROGRAD-UFMG. Consulta em maio de 2022.

Tais disciplinas tratam de temáticas e saberes que as aproximam do grupo que estamos aqui chamando de “fundamentos da educação”, entretanto, como indicam os dados do Sistema Acadêmico da Graduação, a oferta dessas disciplinas para o conjunto das 15 Licenciaturas da UFMG<sup>58</sup>, ocorre, até o ano de 2022, ainda de forma muito tímida, tendo em vista que a disciplina *ADE066 – Gestão Escolar* foi ofertada apenas a partir de 2020/1 e está presente apenas nos currículos dos cursos de Licenciatura em Física, História, Letras e Educação Física. Enquanto a disciplina *FAE493 – Fundamentos da Educação Especial e*

<sup>58</sup> 15 (quinze) das 18 (dezoito) Licenciaturas existentes na UFMG. Excetuam-se, então, os cursos de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), a Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), e a Pedagogia, cursos cujas especificidades dos currículos não se encaixam nas discussões desta pesquisa. Cada um desses cursos exigiria uma pesquisa em separado.

*Inclusiva* foi ofertada a partir de 2017/2 e está presente apenas nos cursos de Licenciatura em Dança, Teatro e Pedagogia. Ainda assim, tais disciplinas configuram-se, na maior parte dos casos, como optativas dos currículos, de modo que os licenciados podem ou não cursá-las, a seu critério. Ademais, outro aspecto que impactou na baixa presença dessas duas disciplinas – ADE066- Gestão Escolar e FAE493- Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva – nas Licenciaturas da UFMG está atrelado ao fato de que as DCN de 2015 – que deram causa à criação dessas disciplinas no âmbito organizacional da UFMG – foram revogadas antes mesmo que a maior parte dos cursos de Licenciatura da UFMG tivessem empreendido a reformulação de seus currículos para adequação à referida normativa. Isso indica que as disciplinas de “fundamentos de educação” que podem, efetivamente, ser correlacionadas ao conjunto de Licenciaturas da UFMG, por estarem presentes nos currículos de um maior número de cursos de forma obrigatória, são as quatro que mencionamos nesta pesquisa, sendo ainda, pouco substantivo o incremento de disciplinas dessa natureza nos currículos dos cursos de Licenciatura da UFMG.

Nessa medida, as quatro disciplinas de “fundamentos da educação” – Didática, Política Educacional, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino – da FaE/UFMG, que passaram a integrar os currículos dos cursos de Licenciatura a partir de 1994, são as mesmas que constam, atualmente, na versão curricular padrão mais recente dos 18 cursos de Licenciatura da UFMG, cadastrada SiGA-UFMG. Além disso, como mostrado no Quadro 4.12 a seguir, também não foi identificado registro de alteração de ementas<sup>59</sup> dessas quatro disciplinas pedagógicas: CAE001 - Sociologia da Educação; CAE002

---

<sup>59</sup> Sobre o registro de alteração de ementas, é importante ressaltar que a fonte dessa informação são os dados de documentos da Diretoria Acadêmica/Prograd e do Sistema Acadêmico da Graduação (SiGA), que é um sistema alimentado manualmente pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) por meio da documentação (física e eletrônica) oficial encaminhada pelos Colegiados dos Cursos. Eventuais dados conflitantes podem decorrer de dados não incluídos no SiGA.

- Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino; e ADE003 - Política Educacional, ementa de 1994/1; e MTE101 - Didática de Educação, desde 1981.

**QUADRO 4.13 – Disciplinas de formação pedagógica (“Fundamentos da Educação”) nos currículos dos cursos de Licenciaturas da UFMG – (em 2022)**

<b>Fundamentos da Educação</b>				
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Ementa atual (2022)</b>	<b>Ementa sofreu alteração?</b>	<b>Ementa anterior (Dados de 2015*)</b>
<b>CAE001 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO</b> Departamento Ofertante: CAE-FaE/UFMG	60 horas (4 créditos)	Estrutura social e educação: reprodução social e transmissão de conhecimento. O impacto das revoluções tecnológicas nos processos civilizatórios: o papel da escola. A relação da escola com a sociedade e com o Estado. Análise sociológica do fracasso escolar.	Sim	Especificidade do olhar sociológico em Educação. Relações entre educação e sociedade no contexto da modernidade. Percursos da sociologia da educação: da perspectiva funcionalista às teorias da reprodução. Análises contemporâneas sobre a escola, seus sujeitos e seu contexto sociocultural.
<b>CAE002 - PSICOLOGIA DA EDUC.APRENDIZAG. E ENSINO</b> Departamento Ofertante: CAE-FaE/UFMG	60 horas (4 créditos)	Visão histórica-conceitual da psicologia como ciência e sua contribuição à área educacional. Principais teorias de aprendizagem de base empirista, racionalista e internacionalista. Problemas de aprendizagem. Interação professor/aluno: dinâmica da sala de aula.	Não	

<b>ADE003 - POLÍTICA EDUCACIONAL</b> Departamento Ofertante: ADE-FaE/UFMG	60 horas (4 créditos)	Estado e educação. Estado, Educação, Estrutura Social e Mecanismo de decisão. Diretrizes e financiamento da educação. A ação do Estado brasileiro na trajetória histórica do ensino público e privado.	Sim	Políticas sociais e educação no Brasil. Organização do sistema educacional brasileiro: níveis, etapas e modalidades de ensino. Políticas e procedimentos de financiamento e de avaliação de sistemas de ensino. Profissionais da educação: formação e gestão.
<b>MTE101 - DIDÁTICA DE LICENCIATURA</b> Departamento Ofertante: MTE-FaE/UFMG	60 horas (4 créditos)	Didática e docência. Ensino e diversidade sociocultural. Processo de ensino: abordagens, fundamentos e componentes operacionais. Procedimentos de ensino. Relação professor-aluno-conhecimento. Planejamento. Avaliação: concepções e práticas. Reflexões sobre práticas docentes em sala de aula.	Sim	Processo de ensino: abordagens, fundamentos e componentes operacionais. Procedimentos de ensino. Relação professor-aluno-conhecimento. Planejamento de ensino de avaliação. Metodologia e didática: construção de proposta alternativa de ensino.
* Dados do documento “As licenciaturas da UFMG ante as exigências apresentadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015: subsídios para a elaboração de proposta”, produzido pela Diretoria Acadêmica/Prograd, em 2016 (PROGRAD, 2016).				

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados do Sistema Acadêmico da Graduação (SiGA-UFMG) sobre o relatório da versão curricular padrão mais recente dos 18 cursos de Licenciatura da UFMG. Consulta realizada em maio de 2022.

No Quadro 4.13 e no Gráfico 4.1 a seguir, tem-se a distribuição dessas quatro disciplinas pedagógicas (“fundamentos da educação”) em cada um dos cursos de Licenciatura da UFMG, indicando quando elas são obrigatórias, quando são optativas, ou ainda, se estão ausentes nos currículos dos cursos – esta última situação ocorre apenas nos cursos de História e de Letras-Libras.

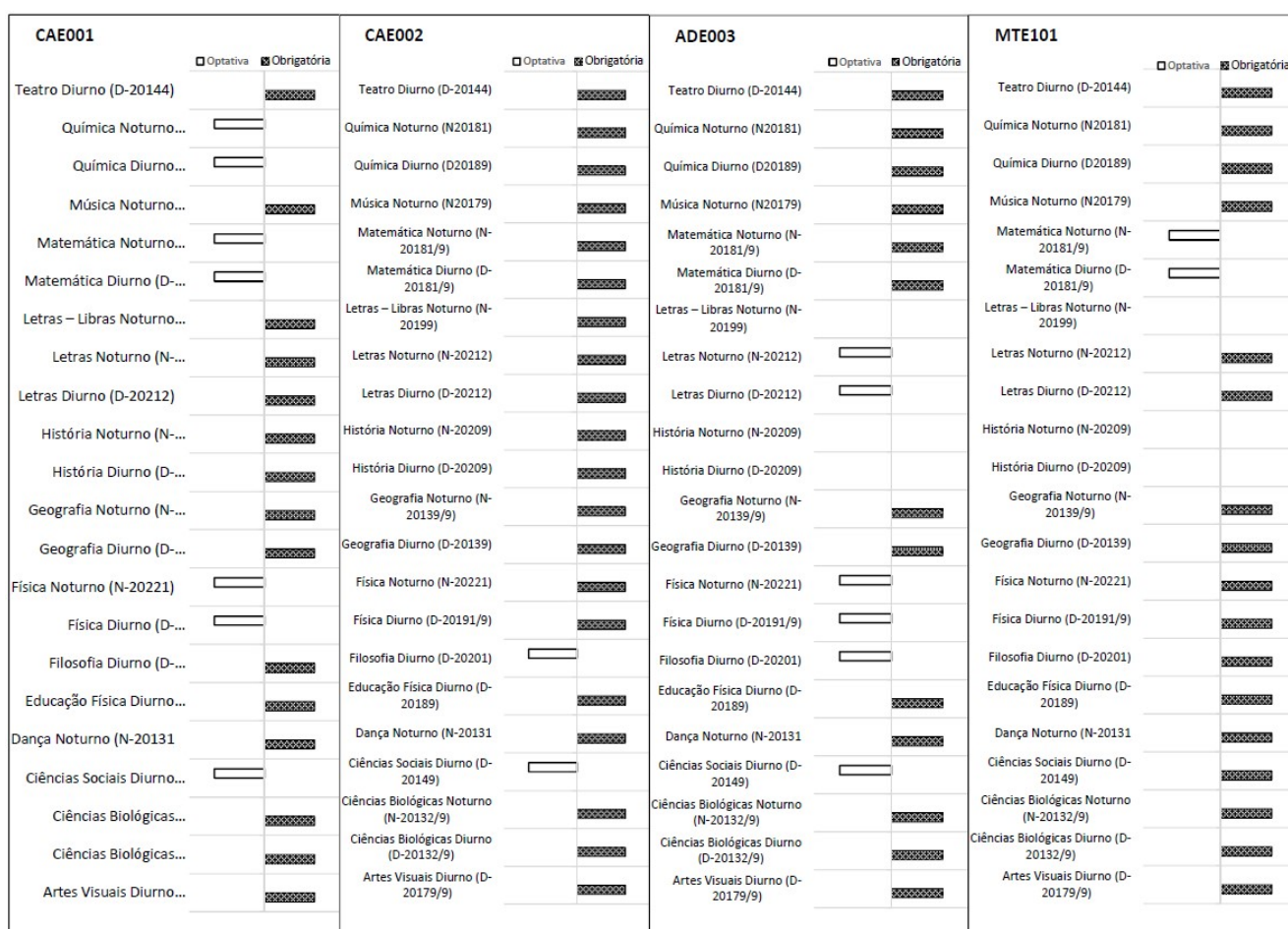
**QUADRO 4.14 - Distribuição das disciplinas de formação pedagógica (“Fundamentos da Educação”) ofertadas para os cursos de Licenciatura da UFMG (2022)**

<b>Disciplinas associadas aos saberes de Fundamentos da Educação:</b> 1 - CAE001 - Sociologia da Educação -Depto CAE-FaE/UFMG; 2 - CAE002 - Psicologia da Educ. Aprendizag. e Ensino - Depto. CAE-FaE/UFMG; 3 - ADE003 – Política Educacional – Depto. ADE-FaE/UFMG; 4 – MTE101 - Didática de Licenciatura - Depto MTE-FaE/UFMG					
<b>Distribuição das 4 Disciplinas de Fundamentos da Educação por curso de Licenciatura da UFMG</b>					
	<b>CURSO</b>	<b>CAE001</b>	<b>CAE002</b>	<b>ADE003</b>	<b>MTE101</b>
<b>1</b>	Artes Visuais Diurno (D-20179/9)	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória
<b>2</b>	Ciências Biológicas Diurno (D-20132/9)	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória
	Ciências Biológicas Noturno (N-20132/9)	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória
<b>3</b>	Ciências Sociais Diurno (D-20149)	Optativa	Optativa	Optativa	Obrigatória
<b>4</b>	Dança Noturno (N-20131)	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória
<b>5</b>	Educação Física Diurno (D-20189)	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória
<b>6</b>	Filosofia Diurno (D-20201)	Obrigatória	Optativa	Optativa	Obrigatória
<b>7</b>	Física Diurno (D-20191/9)	Optativa	Obrigatória	Optativa	Obrigatória
	Física Noturno (N-20221)	Optativa	Obrigatória	Optativa	Obrigatória
<b>8</b>	Geografia Diurno (D-20139)	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória
	Geografia Noturno (N-20139/9)	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória
<b>9</b>	História Diurno (D-20209)	Obrigatória	Obrigatória	Não tem	Não tem
	História Noturno (N-20209)	Obrigatória	Obrigatória	Não tem	Não tem
<b>10</b>	Letras Diurno (D-20212)	Obrigatória	Obrigatória	Optativa	Obrigatória
	Letras Noturno (N-20212)	Obrigatória	Obrigatória	Optativa	Obrigatória
<b>11</b>	Letras – Libras Noturno (N-20199)	Obrigatória	Obrigatória	Não tem	Não tem
<b>12</b>	Matemática Diurno (D-20181/9)	Optativa	Obrigatória	Obrigatória	Optativa
	Matemática Noturno (N-20181/9)	Optativa	Obrigatória	Obrigatória	Optativa
<b>13</b>	Música Noturno (N20179)	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória
<b>14</b>	Química Diurno (D20189)	Optativa	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória
	Química Noturno (N20181)	Optativa	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória
<b>15</b>	Teatro Diurno (D-20144)	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória

Obs.: Os demais cursos de Licenciatura da UFMG, o de Pedagogia (16), o de Formação Intercultural para Educadores Indígena (17) e a Licenciatura em Educação do Campo (18) têm currículos que não incluem essas disciplinas pedagógicas e a maior parte das atividades desses cursos é ofertada pela FaE/UFMG.

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados do Sistema Acadêmico da Graduação (SiGA-UFMG) sobre o Relatório da versão curricular padrão mais recente dos 18 cursos de Licenciatura da UFMG. Consulta realizada em maio de 2022

**GRÁFICO 4.1 – Distribuição (Obrigatória/ Optativa) das quatro disciplinas pedagógicas (“Fundamentos da Educação”) ofertadas nos cursos de Licenciatura da UFMG**

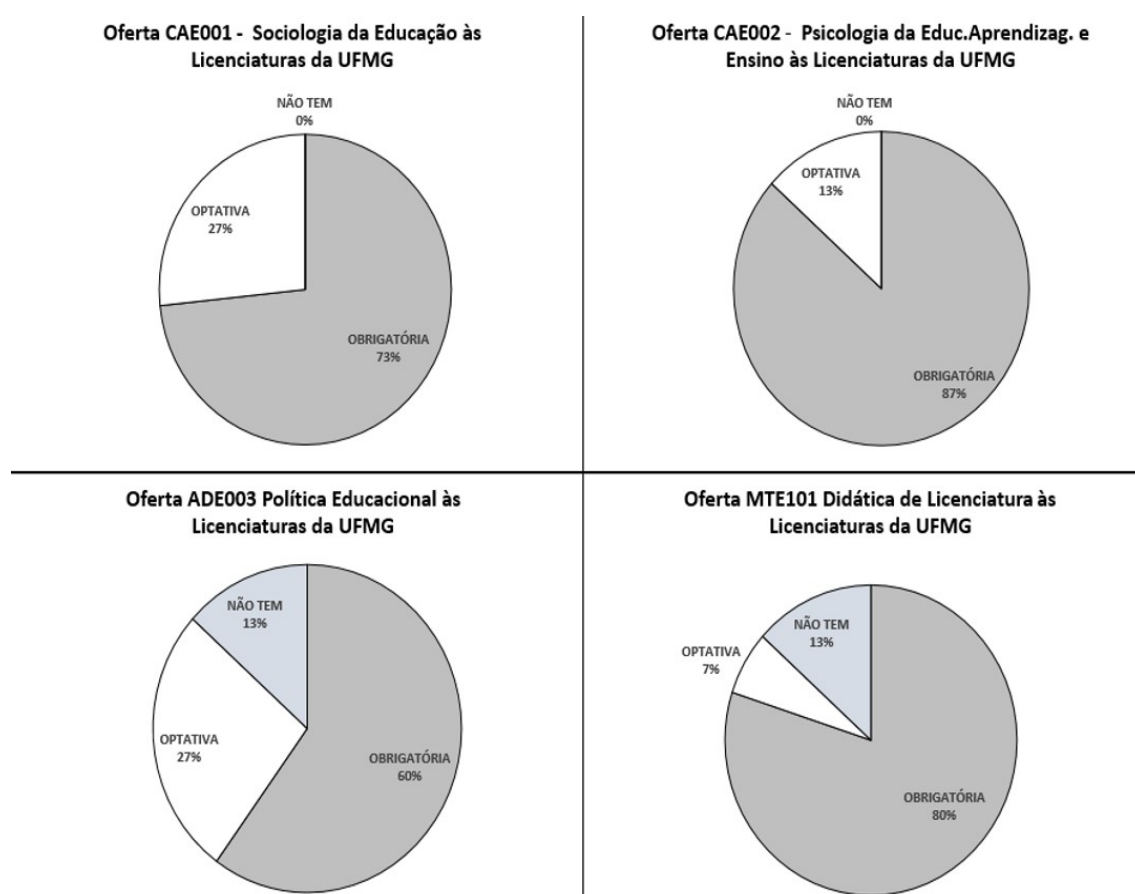


**Fonte:** Gráfico construído pela autora a partir dos dados do Sistema Acadêmico da Graduação (SiGA-UFMG) sobre o Relatório da versão curricular padrão mais recente dos 18 cursos de Licenciatura da UFMG. Consulta realizada em maio de 2022.

O Gráfico 4.2 mostra, a seguir, a situação que cada uma dessas quatro disciplinas pedagógicas ocupa no conjunto dos 18 cursos de Licenciatura da UFMG em termos

percentuais. Como é possível observar, essa distribuição não é homogênea: a disciplina *CAE001 - Sociologia da Educação* é obrigatória em 73% dos cursos; a disciplina *CAE002 - Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino* é obrigatória em 87% dos cursos; enquanto a disciplina *ADE003 - Política Educacional* é obrigatória em apenas 60% dos cursos, optativa em 27% e não está presente no currículo de 13% dos cursos. Por fim, a disciplina *MTE101- Didática* é obrigatória em 80% dos cursos, optativa em 7% e não está presente no currículo de 13% dos cursos de Licenciatura. Ademais, essas quatro atividades acadêmicas (disciplinas pedagógicas) podem não estar presentes ou serem optativas em um percentual de cursos que varia entre 13% e 40% do total de cursos da UFMG.

**GRÁFICO 4.2 - Situação da oferta de cada uma das disciplinas pedagógicas (“Fundamentos da Educação”) nos currículos dos cursos de Licenciatura da UFMG**



**Fonte:** Gráfico construído pela autora a partir dos dados do Sistema Acadêmico da Graduação (SiGA-UFMG) sobre o Relatório da versão curricular padrão mais recente dos 18 cursos de Licenciatura da UFMG. Consulta realizada em maio de 2022.

No que diz respeito à dimensão “teórico-prática” dos currículos dos cursos de formação de professores da educação básica, há um conjunto de disciplinas ofertadas pela FaE/UFMG para todas as Licenciaturas da Universidade que trabalham os chamados “conhecimentos pedagógicos sobre os objetos de ensino” (SHULMAN, 1987), as chamadas “disciplinas integradoras”, e existe também aquilo que foi tratado pela LDB como “prática de ensino” e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002, 2015 e 2019 como “prática pedagógica”, ou mais especificamente, a chamada “prática como componente curricular” de, no mínimo 400 horas, e o “estágio curricular obrigatório” também de, no mínimo, 400 horas<sup>60</sup>.

Tem-se, no Quadro 4.15 a seguir, o resultado de um levantamento realizado, por meio do Sistema Acadêmico da Graduação da UFMG (SiGA-UFMG), sobre as atividades ofertadas pela FaE/UFMG relacionadas à “prática de ensino”, incluindo as cargas horárias das disciplinas que constam na versão padrão mais recente dos currículos das 15 Licenciaturas da UFMG <sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Estamos nos referindo aqui às disciplinas de “Análise da Prática em (...)”, “Análise da Prática em (...) e Estágio Curricular”, “Didática Especial em (...)”, “Estágio Curricular em (...)” que são prática de ensino, independentemente da nomenclatura utilizada, tendo em vista que a denominação varia de curso para a curso na UFMG.

<sup>61</sup> Como informado anteriormente nesta dissertação, há atualmente 18 cursos de Licenciatura na UFMG. Porém, as Licenciaturas em Pedagogia, em Formação Intercultural para Educadores Indígena e em Educação do Campo têm a maior parte das disciplinas (e/ou atividades) ofertadas somente pela FaE. Dessa maneira, a concepção e a configuração dos currículos desses cursos diferem das demais Licenciaturas que têm uma parte do currículo definida por atividades da unidade acadêmica que abriga o curso e outra de atividades da FaE/UFMG. Como esta pesquisa buscou investigar o que as Licenciaturas compartilham entre si, e não aquilo que diferem em termos de disciplinas pedagógicas, os currículos desses três cursos precisariam ser analisados à parte.

**QUADRO 4.15 - Carga horária de disciplinas ofertadas pela FaE para todas as Licenciaturas da UFMG de “Prática de Ensino” (Prática como componente Curricular + Estágio Curricular Obrigatório) (2022)**

	<b>CURSO</b>	<b>Carga horária de “prática de ensino” (Prática como componente Curricular + Estágio Curricular Obrigatório + Didáticas Específicas)</b>
<b>1</b>	Artes Visuais Diurno (D-20179/9)	495 horas
<b>2</b>	Ciências Biológicas Diurno (D-20132/9)	525 horas
	Ciências Biológicas Noturno (N-20132/9)	525 horas
<b>3</b>	Ciências Sociais Diurno (D-20149)	540 horas
<b>4</b>	Dança Noturno (N-20131)	300 horas
<b>5</b>	Educação Física Diurno (D-20189)	390 horas
<b>6</b>	Filosofia Diurno (D-20201)	525 horas
<b>7</b>	Física Diurno (D-20191/9)	525 horas
	Física Noturno (N-20221)	360 horas
<b>8</b>	Geografia Diurno (D-20139)	360 horas
	Geografia Noturno (N-20139/9)	360 horas
<b>9</b>	História Diurno (D-20209)	405 horas
	História Noturno (N-20209)	405 horas
<b>10</b>	Letras Diurno (D-20212)	255 horas
	Letras Noturno (N-20212)	255 horas
<b>11</b>	Letras – Libras Noturno (N-20199)	0 horas
<b>12</b>	Matemática Diurno (D-20181/9)	540 horas
	Matemática Noturno (N-20181/9)	540 horas
<b>13</b>	Música Noturno (N20179)	285 horas
<b>14</b>	Química Diurno (D20189)	495 horas
	Química Noturno (N20181)	495 horas
<b>15</b>	Teatro Diurno (D-20144)	300 horas

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir dos dados do Sistema Acadêmico da Graduação (SiGA-UFMG) sobre o Relatório da versão curricular padrão mais recente dos 18 cursos de Licenciatura da UFMG. Consulta em maio de 2022.

Observa-se, por meio do Quadro 4.15, que cada curso de Licenciatura da UFMG decidiu, de maneira distinta, sobre a oferta das disciplinas de “prática de ensino” ou “prática pedagógica”. Os cursos que têm maior oferta de disciplinas de “prática de ensino” ou “prática pedagógica”, de responsabilidade da FaE/UFMG, são as Licenciaturas em Artes Visuais e

Química (ambas com 495 horas); Ciências Biológicas e Física (as duas com 525 horas); e Ciências Sociais, e Matemática (ambos com 540 horas). Os que têm as menores cargas horárias são: os Cursos de Letras, Música e Teatro, todos com 300 horas ou menos. Registra-se que no currículo do curso de Letras-Libras não há disciplinas de “prática de ensino” ou “prática pedagógica” sob responsabilidade da FaE/UFMG. Tendo sido feito um levantamento do que podemos entender como uma *política macro* da UFMG, justamente por apresentar um retrato de aspectos que perpassam mais de um curso de licenciatura, e que fornecem indícios das escolhas políticas, acadêmicas e epistêmicas acerca da formação de professores para a educação básica, trataremos a seguir, do que compreendemos ser uma *política micro* – sem o interesse de vincular juízo de valor ou hierarquia aos termos *macro* e *mínimo* – por serem as escolhas que ocorrem no nível de cada curso e de sua coordenação pedagógica. Dessa maneira, na seção seguinte, trataremos especificamente da formação pedagógica do currículo do curso de Ciências Biológicas da UFMG.

### **4.3. As Disciplinas Pedagógicas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG**

#### **4.3.1. O Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e o curso de Ciências Biológicas da UFMG**

O Instituto de Ciências Biológica (ICB/UFMG) da Universidade Federal de Minas Gerais foi criado em 1968, como parte integrante do projeto de implantação dos Institutos Centrais na UFMG, no Plano de Reestruturação da UFMG<sup>62</sup>. O novo Instituto agrupou os professores e pesquisadores do antigo Instituto de Biologia que ministravam disciplinas no curso de História Natural da FFMG, bem como os professores e pesquisadores que atuavam

---

<sup>62</sup> Decreto 62.317, de 28 de fevereiro de 1968, aprova o Plano de Reestruturação da UFMG.

em disciplinas de Biologia Aplicada dos cursos de Medicina, Farmácia, Odontologia e Veterinária (SANTOS; GONTIJO, 1998).

Alinhado aos princípios fundamentais da Reforma Universitária, uma das finalidades da criação do ICB/UFMG, no ano de 1968, foi a de reunir pessoal e equipamentos da área biológica básica, na época ainda espalhados na forma de cátedras em diversas unidades profissionais (DINIZ-PEREIRA, 1996), buscando a não duplicidade de meios e de recursos para fins idênticos ou equivalentes.

A constituição do ICB como um dos Institutos Centrais ocorreu em meio a conflitos internos envolvendo aqueles que se posicionavam de forma contrária à reestruturação da UFMG. Para Veiga e outros (1987, p. 26), que investigaram o conflito entre cátedras da área básica e cátedras da área profissional na Faculdade de medicina, o processo de implantação do ICB demonstra a cuidadosa estratégia posta em prática por Aluísio Pimenta, reitor da época, e sua equipe, com o intuito de superar as resistências ao plano de reforma, quando optaram pela gradualidade do processo, se iniciando pelas unidades que como a FFMG e a Faculdade de Farmácia, abrigavam grande número de aliados da reitoria, no intuito de “acumular forças para o enfrentamento posterior das Unidades mais resistentes à reforma, como era o caso da Medicina”. Era, em última análise, uma briga por poder, e por prestígio acadêmico, pois na perspectiva da Faculdade de Medicina, com a incorporação do setor de Biologia Aplicada ao ICB, aqueles pesquisadores de mais prestígio acadêmico levariam também (para o ICB) os equipamentos e recursos financeiros que viabilizavam seus trabalhos (VEIGA e OUTROS, 1987, p. 26).

Na investigação promovida por Paixão (1995), sobre as disputas que ocorreram no campo da Medicina, na fase de desmembramento da FFMG e de criação do ICB-UFMG, a pesquisadora concluiu o trabalho indagando se com a reforma universitária, e mais especificamente, com a consolidação do ICB-UFMG, a prática de pesquisa não teria se tornado, então, “dominante no seio da universidade?” (*Idem*, p. 234). Quase dez anos mais tarde, Diniz-Pereira (1996, p. 194) retomou Paixão (1995), e utilizando os conceitos de “dominante” e “dominado” da pesquisa original, respondeu à pergunta feita por aquele estudo

de maneira positiva. Para Diniz-Pereira (1996, p. 194), a pesquisa não apenas se tornou “dominante” e dotada de um alto preço no campo universitário brasileiro, como também “os novos “dominados” nesse campo” passaram a ser aqueles que se ocupavam sobretudo do ensino nos cursos de graduação, atividade que foi sendo tratada como sendo de menor prestígio e valoração nos Institutos e Escolas das Universidades.

Não há a pretensão de se aprofundar nas tensões e conflitos que envolveram a constituição do ICB, a formação de seus departamentos e a constituição de suas áreas, por serem assuntos tratados com maior nível de detalhamento em outros trabalhos (COSENZA, 1998; DINIZ-PEREIRA, 1996). Entretanto, dado que o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG é construído em cooperação entre o ICB e as demais unidades que ofertam atividades acadêmicas para o curso, é importante que tenhamos em mente que as disputas iniciais do ICB envolviam áreas profissionais do próprio campo e seus campos de pesquisa, que foram a partir do final dos anos sessenta “repartidos” entre os Departamentos mais e menos influentes do instituto. Ou seja, a disputa envolvia as áreas precursoras do Bacharelado que anteriormente compunham os cursos da área de saúde e de História Natural da FFMG. Assim, a Licenciatura em Ciências Biológicas, naquilo que dizia respeito ao campo da formação de professores de biologia e de ciências pouco ou nada participou dessa arena de disputa e de interesses que estruturou o ICB-UFMG, embora as discussões sobre o currículo do curso já evidenciavam que a Licenciatura era uma preocupação entre aqueles professores e áreas mais relacionadas com o ensino.

Um dos documentos que trazem registros das discussões sobre o currículo do curso de Ciências Biológicas é o relatório intitulado *Relatório da Comissão especial destinada ao estudo, planejamento e implantação do currículo do ICB na UFMG* (ICB, 1970), produzido em 1970, pela Comissão Especial para Estudo, Planejamento e Implantação do Currículo, criada para que, dentre outros objetivos, se obtivessem o máximo de eficiência didática, entendida como a “capacidade de ministrar o melhor curso, para o maior número de alunos, no menor tempo, e com menor dispêndio de recursos materiais e humanos” (SANTOS; GONTIJO, 1998, p. 287). Foi por meio desse relatório final que a Comissão Especial indicou que o Curso de História Natural, oriundo da FFMG, deveria ser substituído e passar-se a

chamar de Ciências Biológicas. Portanto, o curso de História Natural funcionou no período de 1943 a 1971.

Ainda sobre o Relatório da Comissão Especial (ICB, 1970), esse documento pontuou também a possibilidade de formarem três perfis de profissionais em ordem crescente ao grau de complexidade dos conhecimentos a serem ministrados: (i) professores para os anos finais do Ensino Fundamental (Ciências); (ii) professores para o Ensino Médio (Biologia); e (iii) professores, pesquisadores e técnicos de alto nível, esses últimos mais próximos do Bacharelado. No entendimento da Comissão a não observância desses princípios de escalonamento no grau de complexidade do conhecimento era uma das falhas do curso de História Natural, tendo em vista que ele (o curso de História Natural):

**(...) ministra(va) conhecimentos profundos demais para professores do ensino médio, embora pouco profundos para a formação de pesquisadores e professores de ensino superior.** Para a formação destes, os estudos realizados em nível de graduação poderiam ser completados pela pós-graduação. Considerando-se, entretanto que os cursos de pós-graduação existentes no país são ainda poucos e que a sua criação é complexa, e não se fará de imediato em todas as áreas, a Comissão o acha necessário que já em nível de graduação o estudante escolha uma área de concentração que o habilite a uma profissão especializada (...).

**Problema totalmente diverso é o da formação de profissionais (...) (professores de Ciências), para os quais a diversidade dos conhecimentos deve prevalecer sobre a profundidade.** Neste caso haverá a necessidade de articulação com outras unidades.

**(...)** Deve-se pensar também na possibilidade de formação de profissional polivalente (...), ou seja, simultaneamente para o ensino ginásio e no científico. (ICB, 1970). (grifos nossos).

Na leitura que fazemos dos trechos acima destacados, entendemos que essa manifestação evidencia alguns posicionamentos e escolhas feitas pela Comissão Especial<sup>63</sup> sobre a relação entre o Bacharelado e a Licenciatura dos cursos do ICB, e tendo em vista que o referencial teórico dessa pesquisa é o da construção social do currículo, são estas escolhas e posicionamentos quem configuram o currículo no seu nível *pré-ativo* (GOODSON, 1995; 1997; 2001).

Nessa medida, o primeiro posicionamento da Comissão Especial que podemos depreender é o entendimento de que a complexidade do conhecimento destinado ao público da Licenciatura deveria diferir (para menos) em relação ao Bacharelado, e para tanto, o relatório justifica que o bacharelado precisava de conhecimentos mais aprofundados pelo fato de haverem ainda poucos cursos de pós-graduação no país, exigindo que esse aprofundamento do saber ocorresse já em nível de graduação, e apenas no Bacharelado. O segundo entendimento do posicionamento feito pela Comissão Especial é o de que na formação de professores de Ciências, a diversidade dos conhecimentos deveria prevalecer sobre a profundidade.

Quanto ao terceiro posicionamento que extraímos do Relatório da Comissão Especial, esse nos diz da compreensão de que a formação tanto para os professores de Ciências, dos últimos anos do ensino fundamental quanto para os professores do Ensino Médio deveria ocorrer de forma simultânea, o que denota o entendimento por parte da Comissão da necessidade de unidade, já que o sujeito professor de ambos os públicos é um só, não faria sentido algum a fragmentação da sua formação. E o quarto aspecto que podemos depreender do Relatório da Comissão Especial, nos diz do entendimento acerca da necessidade de articulação com outras unidades para a construção do currículo da formação de professores de

---

<sup>63</sup> A comissão especial que criou o relatório (ICB, 1970) era composta pelos Prof. Ângelo B. M Machado, Aníbal A. S. Pereira, Cleuza Graça da Fonseca, Edmar Vaz de melo, José Rabelo de Freitas, Pedro Linardi, Rosa Maria Barbosa e Silva Elizabeth Gerken (SANTOS e GONTIJO, 1998).

Ciências, o que vai ao encontro da necessidade de cooperação entre as Unidades para a constituição do Currículo, já discutida em seções anteriores desse Capítulo.

Em suma, embora o relatório da Comissão Especial (ICB, 1970) tenha apontado para a necessidade de que cada modalidade profissional (licenciatura e bacharelado) apresentasse uma identidade própria em razão do campo de atuação, esse aspecto não se concretizou porque tal identidade foi concebida em uma perspectiva de hierarquização entre essas duas modalidades, privilegiando a valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura.

O curso de Ciências Biológicas com as modalidades de Bacharelado e de Licenciatura foi implantado em 1972, em meio às discussões promovidas pela Comissão especial destinada ao estudo, planejamento e implantação do currículo do ICB na UFMG, e a partir dessa data, passou a ter sede no *campus* da Pampulha e a ser administrado pela Colegiado de Coordenação Didática do Curso de Ciências Biológicas do ICB (DINIZ-PEREIRA, 1996).

Atualmente, segundo o Termo de Adesão da UFMG ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), mais recente, do ano de 2022, o curso de Ciências Biológicas possui duas entradas, uma entrada relativa ao período matutino (os cursos de graduação matutinos na UFMG são oferecidos nos turnos da manhã e da tarde) e outra entrada no período noturno, e oferece anualmente o total de 200 vagas, divididas entre 100 vagas (50 vagas no 1º semestre e 50 vagas no 2º semestre) destinadas ao período matutino (modalidades de Bacharelado e de Licenciatura) e as outras 100 vagas (50 vagas no 1º semestre e 50 vagas no 2º semestre) são para período noturno, onde é ofertada apenas a modalidade de Licenciatura.

De acordo com esse mesmo regulamento, ao entrar no curso de Ciências Biológicas por meio do SiSU, o estudante ingressa na área básica, o que possibilitará a ele se graduar na Licenciatura ou no Bacharelado em Ciências Biológicas, embora, a depender do turno, como ocorre com o turno noturno, só ocorra a oferta da modalidade de Licenciatura. O currículo do curso que ocorre no período matutino (modalidade Bacharelado ou Licenciatura) pode ser integralizado no tempo padrão de nove períodos letivos (4 anos e meio), enquanto o currículo cuja entrada ocorre no período noturno (Licenciatura) possui tempo padrão de dez períodos letivos (5 anos).

#### 4.3.2. O currículo do Curso de Ciências Biológicas da UFMG, e as suas Disciplinas pedagógicas.

O currículo da primeira turma do curso de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), que se iniciou em 1972, cumpriu, no primeiro ano, exatamente o currículo que foi previsto pela Comissão Especial<sup>64</sup> para os cursos do ICB-UFMG. A estrutura curricular do curso de Ciências Biológicas, no primeiro ano, era composta por disciplinas do ciclo básico geral do ICB, as quais eram cursadas com alunos dos demais cursos da área de saúde; no segundo ano eram cursadas disciplinas comuns aos três perfis formativos indicados pelo relatório final da Comissão Especial – (i) professores para os anos finais do Ensino Fundamental (Ciências); (ii) professores para o Ensino Médio (Biologia); e (iii) professores, pesquisadores e técnicos de alto nível, esses últimos mais próximos do Bacharelado – e a partir do terceiro ano o currículo se diversificava: aqueles que pretendiam se formar professores dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio teriam além das disciplinas biológicas, as disciplinas pedagógicas da Licenciatura, e **“receberiam o grau de bacharéis com licenciatura”** (SANTOS; GONTIJO, 1998, p. 289) (grifos nossos).

Já aqueles estudantes que pretendessem o perfil formativo de professores do Ensino Superior ou técnicos, deveriam optar por alguma área de concentração, tais como Morfologia, Fisiologia, Parasitologia, e etc., “onde teriam estudos mais aprofundados” (Idem) e deveriam cumprir 60% dos créditos. Esse primeiro currículo do curso de Ciências Biológicas, que vigorou no primeiro ano de funcionamento do curso consta no Quadro 4.16.

---

<sup>64</sup> Idem.

No ano seguinte, em 1972, para atender ao Parecer do Conselho Federal de Educação nº 107/1969<sup>65</sup>, o Colegiado do curso de Ciências Biológicas da UFMG promoveu alterações no currículo anterior, e como consta em Santos e Gontijo (1998, p. 291), “foram introduzidas as disciplinas Física Geral, Complementos de Matemática e Estatística e Química Geral”, que se trataram, portanto, de mudanças nas disciplinas sobre o objeto de ensino do curso, isso porque a própria Resolução 107/1967 do CFE (BRASIL, 1974), ao afirmar que grande parte dos licenciados em História Natural se ocupavam do ensino de Ciências, Físicas e Biológicas e da Ciências dos últimos anos do ensino fundamental, defendeu que os conhecimentos de Física, Química e de base matemática faziam falta ao currículo mínimo do curso de História Natural.

**QUADRO 4.16 - Currículo Curso de Ciências Biológicas – ICB - UFMG proposto pela Comissão especial - primeira turma do curso - 1971**

<b>Básico geral – 1º ano</b>	<b>Básico específico – 2º ano</b>	<b>Profissional – 3º e 4º anos</b>
1º semestre: Citologia Bioquímica Microbiologia Básica Genética e Evolução Histologia Geral 2º semestre: Intr. Anat. De Mamíferos Histologia Especial Fisiologia Biofísica Embriologia Geral	Botânica Geral Zoologia Geral e Parasitologia Bioestatística Ecologia Geral Fisiologia Comparada Fundamentos de Patologia Optativas (Inglês, Química, Matemática, <b>Psicologia da            Educação, e etc.)</b>	Área de conc.: Bioquímica Área de conc.: Fisiologia Área de conc.: Biofísica Área de conc.: Morfologia Área de conc.: Parasitologia Área de conc.: Microbiologia Área de conc.: Zoologia Área de conc.: Botânica Área de conc.: Biol. Combinada Área de conc.: Genética Área de conc.: Evolução Área de conc.: Bioquímica Matérias Biológ. e <b>Didática</b>

**Fonte:** Adaptado de (SANTOS; GONTIJO, 1998, p. 290) (grifos nossos)

<sup>65</sup> Denominado como Parecer nº 107/1969 em (BRASIL, 1974) e como Parecer nº.107/1970, em (BRASIL, 1981a), aqui utilizaremos a denominação “Parecer 107/1969”.

Importa lembrar que foi o Parecer 107/1969 (BRASIL, 1974) quem determinou que a Licenciatura em Ciências e a Licenciatura em Ciências Biológicas deveriam se organizar de forma a atender as exigências do ensino nessas duas etapas escolares, indicando, assim, o currículo mínimo dos cursos de Ciências Biológicas e extinguindo o curso de História Natural. Esse mesmo documento fez outras indicações relativas à tarefa do curso de Bacharelado de formar pessoal capacitado para o exercício de atividades de pesquisa, além de indicar que era "muito mais recomendável" que os pesquisadores das diferentes áreas da Biologia fossem formados em cursos de Bacharelado cuja quarta parte da duração total do curso fossem destinadas à um dos grandes ramos das Ciências Biológicas, tais como Zoologia, Botânica, Genética, Ecologia etc.

Nessa medida, o currículo mínimo definido para as Licenciaturas em Ciências Biológicas, de acordo com a Resolução 107/1969 do CFE, que acompanhou o parecer de mesma numeração, era o seguinte:

Zoologia (incluindo Morfologia, Morfogênese, Fisiologia Sistemática e Ecologia dos Animais Vertebrados e Invertebrados).  
Botânica (incluindo Morfologia, Fisiologia, Sistemática e Ecologia das Plantas e Botânica econômica).  
Geologia (Incluindo Paleontologia).  
**Matérias Pedagógicas, na forma no Parecer CFE 252/1969.**  
(Resolução 107/1969. BRASIL, 1974). (grifos nossos).

No Currículo consolidado na proposta do currículo do Curso de Ciências Biológicas da UFMG de 1972 (Quadro 4.17), aprovada pelo Parecer nº.027/1973, do Conselho de Graduação da UFMG, o aluno fazia a opção pela Licenciatura ou pelo Bacharelado quando ingressava no terceiro período do curso, ambas as modalidades com carga horária total de 2500 horas, e no ciclo profissionalizante em torno de 50% da carga horária era de responsabilidade do Instituto de Geociências (IGC/UFMG) e da FaE/UFMG (SANTOS; GONTIJO, 1998, p. 292).

**QUADRO 4.17 - Organização Curricular curso de Ciências Biológicas (Licenciatura / Bacharelado) do ICB- UFMG – 1972**

Ciclo Básico		Ciclo Profissional		
1º	Introdução à Zoologia Introdução à Botânica Química Geral Física Geral Complem. de Matemática e Estatística	4º	Zoologia Botânica Noções de Geologia	Obrigatórias** – 690 h. Optativas – 125 h. Eletivas – 90 h.
2º	Bioquímica Celular Citologia e Histologia Geral Genética e Evolução Microbiologia Básica Biofísica Introdução à Ecologia	5º	Paleontologia Ecologia <b>Disciplinas da FaE*</b>	
3º	Embriologia Geral Farmacologia B Fisiologia Básica Histologia Especial Imunologia Básica Intr. Anat. De Mamíferos Patologia Geral I	6º	Evolução <b>Disciplinas da FaE*</b> Optativas – 125h. Eletivas – 90h. Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB)	Estágio – 400 h. EPB
		Observações: * Disciplinas do Currículo Mínimo para Licenciatura. ** Específicas para cada área de concentração.		

**Fonte:** Adaptado de SANTOS; GONTIJO (1998, p. 290), e de DINIZ-PEREIRA (1996, p. 202). (grifos nossos).

O currículo do curso de Ciências Biológicas de 1972 diferia do antigo currículo do curso de História Natural, por alguns fatores (Diniz-Pereira, 1996, p. 202-203):

- Pela presença de um “tronco comum” (ciclo básico) que surgiu a fim de atender à Resolução CFE 109/1969 e de proporcionar conhecimentos básicos para a posterior escolha do estudante pelas “áreas de concentração” do bacharelado;
- Por privilegiar a “especialização”, a partir do 3º período quando o estudante tinha a opção de escolher entre o bacharelado e a Licenciatura, “trazendo, declaradamente uma opção pelo Bacharelado”;
- Pelo fenômeno de “disciplinarização” das cátedras, representada pelo aumento significativo de disciplinas associadas às cátedras que vieram das escolas e

faculdades de maior prestígio Faculdade de Medicina, Farmácia, Odontologia e Escola de Veterinária) e que passaram a funcionar no ICB;

- Por apresentar além das disciplinas obrigatórias, do currículo mínimo, outras de natureza optativa e eletivas.

No último fator, a presença de disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas deu ao currículo uma característica de grande flexibilidade, e foi considerado na época “um dos (currículos) mais avançados da Universidade”, razão pela qual a Coordenação de Ensino e Pesquisa da UFMG ao aprová-lo, por meio do Parecer nº. 024/1973, recomendou que o currículo fosse considerado experimental por destoar do currículo dos demais cursos da UFMG (SANTOS E GONTIJO,1998, p.292). Entretanto essa característica inovadora de flexibilidade também afetava de forma diferente o Bacharelado e a Licenciatura, tendo em vista que:

**A flexibilidade, inovação e criatividade demonstradas no currículo dos Bacharelados, não se refletiam no currículo da Licenciatura**, que tinha uma carga horária de optativas de 156 horas, a menor entre todas as habilitações profissionais desse curso (...). (*Idem*, 1998, p. 292) (grifos nossos).

Após seis anos de implantação, em 1978, o Currículo do Curso de Ciências Biológicas sofreu nova reformulação. O Quadro 4.18 mostra a organização do Currículo do Curso de Ciências Biológicas em 1978.), mantendo a organização de um “tronco comum” (ciclo básico) e um ciclo específico, e alterando principalmente, o Ciclo Básico que passou de 3 para 5 períodos com o objetivo de permitir uma formação geral básica mais ampla e opção mais tardia e, portanto, mais amadurecida, por uma área de concentração dos bacharelados. Além disso, a Reforma Curricular de 1978 reformulou as áreas de concentração (na época chamadas de “ênfases”) e criou na Licenciatura as disciplinas “*Instrumentação de Ensino*”.

Nesse sentido, “em relação à licenciatura, praticamente nada mudou, a não ser a criação de duas disciplinas voltadas para a prática pedagógica que foram a Instrumentação em (...)” (*Idem*,1998, p.297), e como pontuou Diniz-Pereira (1996, p.204), “coincidentemente”

essas disciplinas de “*Instrumentação de Ensino*” criadas na Licenciatura correspondiam as mesmas áreas (professores e seus Departamentos) associadas à “*vertente biológica*” do ICB, ou seja, foram criadas as disciplinas “*Instrumentação de Ensino*” em Zoologia, em Ecologia e em Botânica. Em seu estudo, Diniz-Pereira (idem, p. 195) traz a rivalidade que existiu desde a criação do ICB entre a “*vertente biomédica*”, dos professores (e conseqüentemente, de seus Departamentos) que vieram das escolas e faculdades de prestígio (Faculdade de Medicina, Farmácia, Odontologia e Escola de Veterinária) onde prevalecia a “*biologia aplicada*”; e a “*vertente biológica*” que correspondia aos professores (e seus Departamentos) originários da Faculdade de Filosofia, vista como instituição sem prestígio, onde prevalecia a “*biologia básica*”.

**QUADRO 4.18 - Organização Curricular curso de Ciências Biológicas (Licenciatura / Bacharelado) do ICB- UFMG – REFORMA CURRICULAR DE 1978**

<b>Ciclo Básico (tronco comum)</b>				
1º	Citologia e Histologia Geral Química Geral Física Geral Botânica (Anatomia e Sistemática)	4º	Biologia Molecular Fisiologia aplicada às Ciências Biológicas Genética Zoologia II (Vertebrados) Ecologia	
2º	Histologia Especial Básica Bioquímica aplicada às Ciências Biológicas Introdução à Anatomia de Mamíferos Bioestatística Embriologia Botânica II (Fisiologia)	5º	Farmacologia Experimental Evolução dos Sistemas Funcionais Evolução Zoologia III (Anatomia Comparada) Ecologia II	
3º	Patologia Geral I Técnica Histológica Biofísica aplicada às Ciências Biológicas Imunologia Básica Biologia de Microrganismo Zoologia I (Invertebrados)		<b>Licenciatura</b>	<b>Bacharelado</b>
		6º e	<b>Disciplinas da FaE*</b> Noções de Geologia Paleontologia Optativas – 125h. Eletivas – 60h.	Obrigatórias – 690 h. Optativas – 125 h. Eletivas – 90 h. Estágio – 300 h.
		7º	Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) – 30 horas	
<b>Observações:</b> * Disciplinas do Currículo Mínimo para Licenciatura				

Fonte: Adaptado de COSENZA (1998, p. 294) e de DINIZ-PEREIRA (1996, p. 205). (grifos nossos).

Assim, tanto no currículo de 1972, quanto no currículo de 1978, o Curso de Ciências Biológicas apresentava as quatro disciplinas de “fundamentos da educação” (Didática, Política Educacional, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação), e a disciplina de Prática de Ensino, oferecidas pela FaE/UFMG, já discutidas e que constam no Quadro 4.7 (Disciplinas Pedagógicas oferecidas pela FaE/UFMG em 1970 ), e no Quadro 4.9 (Disciplinas Pedagógicas oferecidas pela FaE/UFMG em 1973), presentes na Seção 4.2.5, que abordou as Disciplinas Pedagógicas ofertadas pela FaE/UFMG.

Em 1990, o Currículo do curso de Ciências Biológicas passou por uma nova reformulação em virtude da necessidade de o curso se adaptar às “novas” Normas Acadêmicas da UFMG, de 1990, o que determinou alterações tanto na modalidade de Bacharelado quanto na de Licenciatura. Aqui, necessariamente, nos ateremos à configuração curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Como aponta o documento que aprovou a reforma curricular na Câmara de Graduação da UFMG, o Parecer CG/043/1990 (PROGRAD, 1990), de 01 de junho de 1990, a Licenciatura ficou com 2700 horas de carga horária total (e o Bacharelado com o total de 3000 horas), das quais 1845 horas eram distribuídas nos primeiros 5 períodos do curso, sendo comuns tanto a Licenciatura quanto ao Bacharelado (ciclo básico) e outras 855 horas eram da modalidade de Licenciatura, como indica o Quadro 4.19.

**QUADRO 4.19 - Organização Curricular curso de Ciências Biológicas - Licenciatura UFMG – Reforma Curricular de 1990 (adaptação as Normas da UFMG)**

<b>1º Ciclo (comum para a Licenciatura e Bacharelado)</b>	<b>Carga horária</b>
5 períodos (no 5º período o aluno faz a opção por uma das modalidades do curso – Licenciatura ou Bacharelado). Ao fazer a opção pelo Bacharelado o aluno opta por uma ênfase.	<b>1845 horas</b>
<b>2º Ciclo de Licenciatura</b>	<b>Carga horária</b>
3 períodos onde o aluno cursa disciplinas pedagógicas, disciplinas obrigatórias e optativas	<b>855 horas</b>
Total	2700 horas.

**Fonte:** Parecer CG/043/1990, de 01 de junho de 1990. Documentações do curso, arquivos da Diretoria Acadêmica (PROGRAD, 1990).

As disciplinas pedagógicas obrigatórias do curso no currículo de 1990 seguiam conformidade com o Parecer CFE 107/1969 (BRASIL, 1974), e eram as mesmas disciplinas presentes no currículo anterior, de 1978, acrescidas de outras 3 disciplinas de Instrumentação de Ensino nas áreas respectivas de Botânica, Ecologia e Zoologia, e como pontua o Parecer CG/043/1990 (PROGRAD, 1990) aprovado pela Câmara de Graduação da UFMG, “o elenco de disciplinas optativas é o mesmo para a Licenciatura e para o Bacharelado”, de forma que as 855 horas necessárias para a Licenciatura eram as que constam no Quadro 4.19.

**QUADRO 4.20- Organização Curricular 2º Ciclo de Licenciatura do curso de Ciências Biológicas – 1990**

<b>Currículo 2º Ciclo de Licenciatura</b>			
Per.	Disciplinas	Ementa	C.H
6º	Noções de Geologia		75h.
	<b>CAE101-Introdução à Educação</b>	Análise dos processos que fundamentam os determinantes e componentes econômicos, sociais, históricos, filosóficos, políticos e ideológicos da educação escolar, criando condições para compreender as raízes históricas e sociais das concepções pedagógicas dominantes e críticas na sociedade moderna e contemporânea.	45h
	<b>CAE102-Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem</b>	A interação professor-aluno: análise e discussão do papel do professor como agente socializante e da dinâmica da sala de aula. O desenvolvimento e a aprendizagem humana em diversas perspectivas: comportamentista e analítica.	90h.
	Optativas		105h.
7º	<b>MTE101-Didática de Licenciatura</b>	Analisar a natureza, as características e a operacionalização dos elementos envolvidos no processo de ensino (objetivos, conteúdos, métodos, recursos didáticos) e de seus sub-processos (planejamento, avaliação professor / aluno), no contexto de diferentes tendências pedagógicas (tradicional, escolanovista, desenvolvimentista e histórico-estrutural).	60h
	<b>ADE101-Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus</b>	----	60h.
	Instrumentação de Ensino em Botânica		45h.
	Instrumentação de Ensino em Zoologia		45h.
	Instrumentação de Ensino em Ecologia		45h.

8º	Paleontologia <b>MTE620-Prática de Ensino de Ciências Biológicas</b>	Assegurar o desenvolvimento de habilidades para o exercício do magistério, proporcionando oportunidade de aplicar ao conteúdo específico biológico, os conhecimentos adquiridos na Didática-Licenciatura e estabelecer relacionamento entre a teoria e a prática, por meio de treinamento em classe laboratório e estágio supervisionado em escolas da comunidade.	20h.
	Optativas		45h.
Total:			855h
<b>Obs.:</b> Em destaque (negrito) as disciplinas pedagógicas ofertadas pela FaE para todas as Licenciaturas. “---” representa atividade cuja ementa não foi localizada.			

**Fonte:** Parecer CG/043/1990, de 01 de junho de 1990. Documentações do curso, arquivos da Diretoria Acadêmica (PROGRAD, 1990).

O projeto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas *Noturno* passou a ser discutido juntamente com a Reitoria da Universidade a partir de 1992, e na perspectiva trazida por Santos e Gontijo (1998, p.297), “pela primeira vez na história do curso, uma proposta curricular era especificamente trabalhada para a Licenciatura”. O projeto de criação de Licenciaturas noturnas foi tratado como um projeto experimental cuja continuidade e manutenção carecia de um permanente acompanhamento.

Na leitura que fazemos nessa pesquisa, de fato, as discussões que deram causa às Licenciaturas noturnas têm, no contexto da UFMG, a relevância de terem demarcado um momento em que ocorreu o esforço conjunto de traçar aspectos específicos da Licenciatura. Por essa razão, em consonância com o objeto dessa pesquisa, que são as disciplinas pedagógicas, esse assunto foi também tratado na seção do texto “4.2.5- *As disciplinas pedagógicas ofertadas pela Faculdade de Educação para os Cursos de Licenciatura da UFMG*” quando trouxemos aspectos do texto elaborado pela FaE para as Licenciaturas, em junho de 1992, denominado “Proposta Inicial da Faculdade de Educação”. E, muito embora esse documento tenha sido produzido no contexto da criação das Licenciaturas em Ciências (Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química) há nele definições bastante claras sobre o posicionamento dessa Unidade em relação aos cursos de Licenciatura da UFMG como um todo.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, noturno, foi criado em 1994, e passados cerca de 28 anos de sua criação, não faz tanto sentido falar em currículo experimental, sendo mais oportuno, seguindo a proposta dessa pesquisa, perceber o que se cristalizou desse currículo no que se refere às suas disciplinas pedagógicas. Ademais, aquilo que foi pensado inicialmente para o curso noturno, pode, em algum nível, ter se estendido para as demais Licenciaturas da UFMG (noturnas ou não). O documento que tratou da aprovação do currículo do curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas é o Parecer CG 123/1993 (PROGRAD, 1993), intitulado “Proposta para criação de curso noturno: Licenciatura em Ciências Biológicas”, aprovado em 06/12/1993.

Um dos argumentos presente na proposta apresentada pelo curso para a criação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, noturno, era a demanda por licenciados nas redes públicas de ensino devido à carência de professores de Física, Matemática, Química e Ciências Biológicas, cuja demanda poderia ser devida em parte pela ausência da oferta desses cursos em Instituições públicas de Ensino Superior.

Conforme manifesto no Parecer CG 123/1993, na proposta elaborada pela FaE e aceita pelo Colegiado foi decidido que:

“As disciplinas pedagógicas deviam ser distribuídas de forma harmônica e equilibrada ao longo do currículo, a partir do 3º ou 4º semestre”;

**“O quadro das disciplinas pedagógicas devia ser composto das disciplinas Sociologia da Educação (em substituição à introdução à Educação), Política Educacional (em substituição à Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus), Psicologia da Aprendizagem, Didáticas, Prática de Ensino e da Estágio/Monografia”;** e

**“A carga horária total da FaE no currículo passaria das atuais 375 horas para 390 horas”.**

*Parecer CG 123/1993 da Câmara de Graduação (PROGRAD, 1993) (grifos nossos).*

No currículo aprovado pelo Parecer CG 123/1993 (PROGRAD, 1993), em vigor a partir de 1994, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, noturno ficou com o total de 2505 horas, das quais 390 horas eram de disciplinas pedagógicas. Além disso, a disciplina *CAE101-Introdução à Educação*, foi substituída pela *CAE001-Sociologia da Educação*, e a *ADE101-Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus*, foi substituída pela

disciplina ADE103-*Política Educacional* (Quadro 4.10), mantendo ambas a mesma carga horária anterior de 60 horas.

Outra alteração trazida ao currículo e advinda da proposta elaborada pela FaE, em junho de 1992, é a previsão do estágio supervisionado no ambiente escolar, com a consequente diminuição da carga horária antes destinada à Prática de Ensino, que se desdobrou em duas disciplinas: Prática de Ensino – 60h/a e Estágio/Monografia – 90 h. As disciplinas pedagógicas do referido currículo, em vigor a partir de 1994, foram sinalizadas no Quadro 4.21.

**QUADRO 4.21- Disciplinas Pedagógicas propostas pela FaE-UFMG, e aprovadas no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, noturno 1994**

	Per.	Atividade	Ementa	C.H.
Fundamentos da educação	3º	CAE001-Sociologia da Educação	Estrutura Social e Educação: reprodução social e transmissão de conhecimento. O impacto das revoluções tecnológicas nos processos civilizatórios: o papel da escola. A relação da Escola com a sociedade e com o Estado. Análise sociológica do fracasso escolar.	60
	5º	ADE003-Política Educacional	Estado e educação. Estado, Educação, Estrutura Social e Mecanismo de decisão. Diretrizes e financiamento da educação. A ação do Estado brasileiro na trajetória histórica do ensino público e privado.	60
	6º	CAE002-Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino	Visão histórica-conceitual da psicologia como ciência e sua contribuição à área educacional. Principais teorias de aprendizagem de base empirista, racionalista e internacionalista. Problemas de aprendizagem. Interação professor/aluno: dinâmica da sala de aula.	60
	7º	MTE101-Didática de Educação	Transformação da prática pedagógica: papel da didática. Componentes do processo de ensino: objetivo, conteúdo, métodos, procedimentos e avaliação. Relação professor-aluno. Planejamento como processo de organização do ensino. Didática: propostas alternativas.	60
Prática	8º	MTE012-Prática de Ensino de Biologia	Programa de ensino de Ciências Biológicas. Alternativas metodológicas para o ensino das Ciências Biológica: Procedimentos e recursos didáticos. Planejamento, objetivos e avaliação do ensino de Ciências Biológicas.	60
	8º	MTE013-Estágio e Monografia	Estágio Supervisionado com experiência docente em escolas da comunidade.	90
		Total		390 horas

Fonte: Parecer CG 123/1993, de 06 de dezembro de 1993. Documentações do curso, arquivos da Diretoria Acadêmica (PROGRAD, 1993).

Percebemos também que a partir de 1994, as disciplinas pedagógicas que constavam no projeto apresentado pela FaE<sup>66</sup>, e que foram incluídas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, noturno, não sofreram alterações em termos de nome, carga horária e ementa, em relação às atuais (em 2022) disciplinas pedagógicas ofertadas pela FaE para o conjunto de Licenciaturas da UFMG (Quadro 4.12), indicando que essa proposta, apesar de inicialmente ter surgido de forma experimental para o público noturno, se consolidou e se estendeu também para as demais Licenciaturas diurnas e noturnas da UFMG.

O Currículo do curso passou por uma nova Reformulação em 2007, como indica o Parecer CG nº. 204/2007 (PROGRAD, 2007), aprovado pela Câmara de Graduação da UFMG, aprovado em 25/04/2007, que foi implementada no currículo do curso a partir de 2008. Essa Reforma buscou adequar o currículo do curso: às exigências da Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b), que tratou da duração e da carga horária dos cursos de formação de professores para a educação básica, Licenciatura plena; à Resolução CNE/CP 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores; e as propostas de flexibilização da UFMG.

Ao investigar os documentos que trataram dessa Reforma Curricular, de 2007, tal como o PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, percebemos que em relação às Disciplinas Pedagógicas de Fundamentos da Educação não houve alteração em relação às do currículo anterior (de 1994); já em relação às Disciplinas práticas ou Disciplinas Integradoras, houve a criação de disciplinas para integralizar a prática como componente curricular, as chamadas “Análise da Prática (...)” (ICB, 2008), bem como disciplinas de Didática em Ciências, que são disciplinas pedagógicas sobre o objeto de ensino, o que resumimos no Quadro 4.21.

---

<sup>66</sup> Documento elaborado pela FaE/UFMG, em junho de 1992, denominado “Licenciaturas Experimentais Noturnas - Proposta Inicial da Faculdade de Educação” (FaE, 1992), que integrou a Proposta para criação de curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas.

No texto do PPC dessa versão curricular há a indicação de que procurou-se fazer um elo entre as disciplinas teóricas pedagógicas e as de conteúdo específico da biologia, associando o conhecimento da área biológica com os conhecimentos das disciplinas pedagógicas, e que esse elo seria realizado pelas disciplinas de práticas de ensino ofertadas no currículo. Ademais há o entendimento trazido pelo documento de que ao colocar as Disciplinas Pedagógicas de Fundamentos da Educação a partir dos primeiros períodos curriculares, ocorre uma tentativa de superação do esquema “3+1”.

**QUADRO 4.22 – Representação das Disciplinas Pedagógicas que compõem o Currículo do Curso de Ciências Biológicas, em 2008**

<b>TIPO DE SABER</b>	<b>ALTERAÇÕES DO CURRÍCULO DE 2008, EM RELAÇÃO AO CURRÍCULO ANTERIOR, DE 1994.</b>	<b>CH</b>
<b>Fundamentos da Educação</b>	As quatro Disciplinas Pedagógicas de Fundamentos da Educação, se mantiveram as mesmas que compuseram a Licenciatura noturna de 1994: <ul style="list-style-type: none"> <li>. CAE001-Sociologia da Educação, de 60 horas.</li> <li>. CAE002-Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino, de 60 horas.</li> <li>. ADE003-Política Educacional, de 60 horas; e</li> <li>. MTE101-Didática, de 60 horas.</li> </ul> <p>Todas ofertadas pela FaE/UFMG</p>	240
<b>Prática / Disciplinas Integradoras</b>	Ocorre a criação de 03 disciplinas de para integralizar a Prática como componente curricular: <ul style="list-style-type: none"> <li>. “MTE097-Análise da Prática (...)I”, de 60 horas:</li> <li>. “MTE098-Análise da Prática (...) II”, de 165 horas, e</li> <li>. “MTE099-Análise da Prática (...) III”, com 240 horas</li> </ul> <p>Todas as três ofertadas pelo Departamento de Métodos e Técnicas Ensino da FaE (MTE-FaE);</p>	465
	Ocorre a criação de 02 disciplinas de Didática (específica da área), sendo as disciplinas <ul style="list-style-type: none"> <li>. “MTE195- Didática Ens. Cienc. Natureza e Biol. I”, de 30 horas; e</li> <li>. “MTE200- Didática Ens. Cienc. Natureza e Biol. II, de 30 horas.</li> </ul> <p>Ambas ofertadas pelo Departamento MTE-FaE da UFMG</p>	60
	Outras Disciplinas Práticas do Currículo (obrigatórias para a Licenciatura): <ul style="list-style-type: none"> <li>. “FAR026-Laboratório de Ensino em farmacologia”, de 30 horas;</li> <li>. “PAG005- Laboratório de Ensino em Patologia”, de 30 horas; e</li> <li>. “PAR020- Laboratório de Ensino em Parasitologia”, de 30 horas.</li> </ul> <p>Todas Ofertadas por Departamentos do ICB-UFMG.</p>	90

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2008, do Curso de Ciências Biológicas (ICB, 2008).

Passando para o Currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas, vigente em 2022, temos que, em relação às Disciplinas Pedagógicas, as versões curriculares mais recentes<sup>67</sup> do curso de Ciências Biológicas têm uma configuração semelhante, à do currículo de 2007, aprovado pelo Parecer CG nº. 204/2007 (PROGRAD, 2007), o que significa dizer que as disciplinas pedagógicas que se mantiveram no currículo atual (de 2022) têm as mesmas características (nome, carga horária e ementa) das do currículo anterior. Assim, a única alteração do currículo do curso de 2022 para a versão de 2008, falando especificamente do conteúdo pedagógico é que a disciplina “*PAR020 - Laboratório de Ensino em Parasitologia*”, de 30 horas, se tornou optativa, e não mais obrigatória como era no currículo anterior. Quanto às disciplinas de Fundamentos da Educação não houve alteração, da mesma forma que as demais disciplinas de Prática como Componente e Estágio, e de Didática permanecem as mesmas.

Apresentamos abaixo dois quadros com o conjunto de disciplinas pedagógicas (dos diferentes tipos de saberes e entre obrigatórias e optativas) que compõem o currículo do Curso de Ciências Biológicas com suas ementas: um deles sobre as Disciplinas Pedagógicas ofertadas pela FaE-UFMG para o Curso de Ciências Biológicas, sendo que quase todas são obrigatórias, com exceção da atividade “MTE268-Abordagens Interdisciplinares no ensino de Ciências” que é optativa no currículo do curso de 2022 (QUADRO 4.22); e o outro quadro contendo as Disciplinas Pedagógicas cuja oferta é definida pelo ICB, sendo que a maioria delas são optativas e correspondem as atividades “Laboratório de Ensino de (...)” (QUADRO 4.23). É possível notar que em se tratando do conhecimento obrigatório ao Licenciado de Ciências Biológicas, a maior parte das disciplinas pedagógicas obrigatórias do Curso de

---

<sup>67</sup> As versões denominadas “D-2013/3”, da Licenciatura Diurna, e a “N-20132/9”, da Licenciatura noturna – Consulta em maio de 2022.

Ciências Biológicas são ofertadas pela FaE/UFMG. Assim, estamos falando dos saberes associados aos “fundamentos da educação”, bem como os da “prática”, tais como Estágio Obrigatório e prática como componente curricular, além de duas disciplinas de Didática específicas da área, que também são ofertadas pela FaE/UFMG. As atividades práticas de “Laboratório de Ensino de (...)” ofertadas pelo ICB, compõem uma menor proporção do currículo obrigatório do Licenciado em Ciências Biológicas, tendo em vista que a maior parte dessas atividades são optativas do Licenciado, o que implica dizer que o estudante pode cursar essas ou outras disciplinas pedagógicas obrigatórias/optativas ofertadas pelo ICB/UFMG, presentes no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em 2022.

**QUADRO 4.23- Disciplinas Pedagógicas Obrigatórias/Optativas ofertadas pela FaE-UFMG, presentes no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em 2022**

	Qt	Atividade	Ementa	Nat	CH	Tot.
<b>Fundamentos da Educação</b>	1	CAE001- Sociologia da Educação	Estrutura Social e Educação: reprodução social e transmissão de conhecimento. O impacto das revoluções tecnológicas nos processos civilizatórios: o papel da escola. A relação da Escola com a sociedade e com o Estado. Análise sociológica do fracasso escolar.	<b>OB</b>	60	<b>240 horas</b>
	2	ADE003- Política Educacional	Estado e educação. Estado, Educação, Estrutura Social e Mecanismo de decisão. Diretrizes e financiamento da educação. A ação do Estado brasileiro na trajetória histórica do ensino público e privado.	<b>OB</b>	60	
	3	CAE002- Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino	Visão histórica-conceitual da psicologia como ciência e sua contribuição à área educacional. Principais teorias de aprendizagem de base empirista, racionalista e internacionalista. Problemas de aprendizagem. Interação professor/aluno: dinâmica da sala de aula.	<b>OB</b>	60	
	4	MTE101- Didática de Educação	Transformação da prática pedagógica: papel da didática. Componentes do processo de ensino: objetivo, conteúdo, métodos, procedimentos e avaliação. Relação professor-aluno. Planejamento como processo de organização do ensino. Didática: propostas alternativas.	<b>OB</b>	60	
<b>Prática / Disciplinas Integradoras</b>	5	MTE268- Abordagens Interdisciplinares no ensino de Ciências	O currículo de ciências para os anos finais do ensino fundamental: desafios e propostas. Currículos organizados por conceitos, temas e projetos. Temas centrais e conceitos estruturadores das disciplinas da área de ciências naturais. Interdisciplinaridade e contextualização: concepções e práticas. Abordagens CTS e as contribuições das áreas de conhecimento. Planejamento de ensino: produção e avaliação de recursos didáticos e atividades de ensino.	OP	60	<b>60</b>
	6	MTE097- Análise Prát. e Estágio Curric. Cien. Biol. I	Tendências no ensino de ciências naturais e biologia. Objetivos da educação em ciências naturais e biologia. O currículo de ciências naturais e biologia: história e prática. O papel do conhecimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem de ciências. Perspectivas sócio-histórico-cultural do processo de ensino aprendizagem de ciências naturais e biologia. A sala de aula como espaço de observação e reflexão acerca da prática docente e dos processos de ensino aprendizagem. Planejamento e alternativas metodológicas para o ensino das ciências naturais e biologia. Introdução a elementos da pesquisa em educação (o significado da pesquisa para a	<b>OB</b>	60	<b>525 horas</b>

		prática pedagógica, panorama das pesquisas no campo da educação, formulação de questionamentos e problemas de pesquisa na educação em ciências, introdução a parâmetros para normatização de trabalhos científicos).		
7	MTE195- Didática Ens. Cien. da Nat. e Biol. I	-----	OB	30
8	MTE098- Análise Prát. e Estágio Curric. Cien. Biol. II	Perspectiva sócio-histórica-cultural do processo de ensino aprendizagem e a prática docente no espaço da sala de aula de ciências naturais e biologia. Planejamento, objetivos, e avaliação do ensino de ciências naturais e biologia no contexto da escola. Construção de múltiplas metodologias e recursos didáticos para o ensino de ciências e biologia. A reflexão acerca da educação básica e da educação em ciências articulada as experiências dos discentes em situações de regência. Trabalho de conclusão de curso. Desenvolvimento de projeto de investigação em educação em ciências relacionado as experiências do discente no contexto escolar.	OB	165
9	MTE200- Didática Ens. Cien. da Nat. e Biol. II	-----	OB	30
10	MTE099- Análise Prát. e Estágio Curric. Cien. Biol. III	-----	OB	240
<b>TOTAL</b>		<b>825 HORAS (765 HORAS OB + 60 OP)</b>		

**Fonte:** Arquivos da Diretoria Acadêmica – Prograd, pastas do curso de Ciências Biológicas e Sistema Acadêmico da Graduação (SiGA-UFMG).

**QUADRO 4.24 - Disciplinas Pedagógicas Obrigatórias/Optativas ofertadas pelo ICB-UFMG, presentes no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em 2022**

	Qt.	Atividade	Ementa	Nat.	C.H.	
Prática / Disciplinas Integradoras	1	FAR026- Laboratório de Ensino em Farmacologia	Desenvolver com os alunos, a partir de vivências no ensino fundamental e médio, alternativas ou práticas pedagógicas relacionadas às ciências biológicas, baseadas no conhecimento farmacológico já estabelecido.	OB	30	60 horas
	2	PAG005- Laboratório de Ensino em Patologia	Estratégias metodológicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas as ciências da saúde relacionadas com processos patológicos gerais, como inflamações, alterações circulatórias e tumores.	OB	30	
	3	BIG011- Laboratório de Ensino de Genética	Instrumentação do esqueleto conceitual da Genética através de projetos de ensino desenvolvidos durante o curso.	OP	30	
	4	BIG043- Laboratório de Ensino em Ecologia A	Estratégias metodológicas para ensino de conteúdos de ecologia: nicho, habitat, ecossistema, comunidade, populações, estrutura e função.	OP	30	300 horas
	5	BIG047- Laboratório de Ensino em Ecologia B	Estratégias metodológicas para ensino de conteúdos de ecologia: poluição, produtividade, ciclos biogeoquímicos e sucessão.	OP	30	
	6	BIQ056- Laboratório de Ensino em Bioquímica	Estratégias metodológicas para o ensino de bioquímica celular e molecular.	OP	30	
	7	BOT032- Laboratório de Ensino em Botânica	Discutir o ensino de botânica no ensino fundamental e médio, analisando os programas de ciências e biologia e o conteúdo dos livros didáticos. Elaborar textos e materiais didáticos para aulas teóricas e práticas.	OP	30	
	8	ICB040- Laboratório de Ensino em Saúde	Discutir os temas vinculados a saúde no ensino médio e fundamental com relação aos fatores nutricionais, sociais, psicológicos e ambientais.	OP	30	
	9	MIC010- Laboratório de Ensino em Microbiologia	Projetos experimentais para evidenciar a presença e atividade de microrganismos de diferentes fontes, com aplicação no ensino de 1º e 2º grau. Formulação de corantes e meios de cultura com produtos naturais não convencionais. Métodos alternativos de controle de população microbiana.	OP	30	

10	MOF036-Laboratório de Ensino em Ciências Morfológ.	Estratégias metodológicas para ensino de conteúdos da área de morfologia: citologia, histologia embriologia.	OP	30	
11	PAR020- Laboratório de Ensino em Parasitologia	Estratégias metodológicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas com doenças parasitárias humanas, os caracteres diferenciais dos parasitas, ciclo biológico, epidemiologia e profilaxia.	OP	30	
12	ZOL024- Laboratório de Ensino em Zoologia	Planejamento e realização de experimentos e atividades práticas de laboratório em zoologia	OP	30	

Fonte: Arquivos da Diretoria Acadêmica – Prograd, pastas do curso de Ciências Biológicas e Sistema Acadêmico da Graduação (SiGA-UFMG)

Com isso encerramos o levantamento sobre o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, destacando que, nesse curso, há uma composição de disciplinas/saberes ofertados pelo Instituto de Ciências Biológicas (ICB/UFMG) e uma outra parte que é ofertada pela FaE/UFMG. Dito de outra maneira, enquanto as disciplinas ofertadas pela FaE, por abrangerem um conjunto significativo de cursos de Licenciatura da UFMG, podem simbolizar uma *política macro*, as escolhas e posicionamentos específicos do curso de Ciências Biológicas, no que se referem aos saberes de “fundamentos da educação”, simbolizam uma *política micro*. As disciplinas pedagógicas ofertadas pela FaE/UFMG impactam no currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas de duas formas: uma por serem obrigatórias, com a singularidade de apresentarem os saberes de “fundamentos da educação” (como visto, no caso do curso de Ciências Biológicas são apenas ofertadas pela FaE/UFMG); e também por comporem a maior parte da carga horária de saberes pedagógicos da formação do licenciado, aqui incluídos não apenas os de “fundamentos da educação”, mas também os da “prática” e os associados às chamadas “disciplinas integradoras”.

Após compreendermos melhor a constituição do Currículo do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ficou claro que o conhecimento pedagógico nesse curso é constituído por saberes e disciplinas do Instituto de Ciências Biológicas, definidas em cooperação com a Faculdade de Educação da Universidade, de maneira que a análise documental do currículo desse curso e de suas disciplinas pedagógicas caminha em diálogo com a análise documental acerca das disciplinas pedagógicas que, presentes na UFMG, também compõem outras licenciaturas da Instituição. Na próxima seção, realizar-se-á uma discussão sobre o referencial teórico desta pesquisa e os resultados nela encontrados.

#### **4.4. Entre as Políticas Nacionais de Formação de Professores e a Política Institucional na UFMG: mudança e de estabilidade no currículo da Licenciatura.**

Tendo sido feita a trajetória de mudança das disciplinas pedagógicas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, desde a origem dos primeiros cursos da instituição, em 1939, até o ano de 2022, abrangendo, portanto, o contexto local em diálogo com as normativas nacionais, pode-se estabelecer uma discussão sobre possíveis apontamentos que direcionam para a mudança ou para a estabilidade *do* Currículo da Licenciatura no contexto investigado.

Como discutido ao longo dessa pesquisa, o poder, na vertente crítica construcionista-sócio-histórica, é intrínseco ao currículo, sendo necessário que se investigue o porquê de um determinado arranjo curricular, e as motivações das escolhas políticas e epistêmicas que condicionam o currículo. Seja no contexto nacional, por meio das Políticas Nacionais de Formação de Professores, que se estabeleceram ao longo dos anos no país, seja no contexto institucional da UFMG, há forças (internas e externas) e agentes de poder que atuam no currículo da Licenciatura condicionando mudanças ou permanências.

Ao buscar exemplificar essa relação entre o poder, as limitações e as possibilidades que envolvem nossos próprios pensamentos e ações e aquelas (ações e pensamentos) a que somos condicionados nas práticas coletivas de que participamos, Popkewtz (1997, p. 228-229) fala em “*efeitos de poder*” para definir um suposto “*poder invisível*” do Estado que proporciona autocontrole e monitoramento. Naquilo que se refere aos efeitos de poder na universidade, esse mesmo autor afirma o seguinte:

Na universidade, a própria ‘auto-administração’ também é limitada por mudanças pelas quais o controle administrativo e orçamentário são trazidos para a organização interna, inclusive a substituição gradual das ‘antigas’ orientações culturais dos funcionários da universidade moderna. (...)

As mutantes relações internas do poder tendem a tornar dominantes, dentro da universidade, certos tipos de especialização. **Há necessidade de pessoas entendidas que possam negociar com os órgãos de estado e com os legisladores, enfatizando a administração, a negociação política e o monitoramento da obediência à regulamentação.** Esses especialistas com raciocínio instrumental assumem poder acadêmico e até intelectual. (POPKEWTZ, 1997, p.229). (grifos nosso).

O que se verifica no posicionamento trazido por Popkewitz é que a universidade estabelece com o Estado uma relação na qual o Estado extrapola a concepção de quem dita regras e emite regulamentações para a sociedade civil, da mesma forma que as relações que emergem não são um mero produto no qual os interesses dominantes determinam a implementação de políticas em um determinado contexto. Nesse sentido, esse “efeito de poder” na universidade atua de tal maneira que “os elementos (..) tais como as universidades e os grupos profissionais, se inter-relacionam na formação de padrões para a regulamentação social” (*idem*).

Nessa dimensão, o externo, em termos de políticas públicas e de Estado, e o interno, ou seja, a própria Universidade enquanto organização, atuam na elaboração do currículo em uma relação em que se estabelecem os limites do poder e isto esbarra na dimensão de que a Universidade, ao mesmo tempo em que é condicionada por normativas, ela própria, ainda que determinada a atuar com autonomia, na inter-relação com o Estado, traz em si as marcas de um poder invisível entremeado na sua própria organização.

Para Goodson (1997), no estudo curricular, autoriza-se o foco tanto nos aspectos de estabilidade e de conservação, quanto nos aspectos de conflito e de mudança, de modo que qualquer análise de reforma educacional deve conter inter-relações entre assuntos internos e relações externas da mudança curricular. Para situar externo e interno, Goodson utiliza a distinção de Jonh Meer sobre categorias *institucionais* e *organizacionais*, nos seguintes termos:

O institucional remete para uma "ideologia cultural" e é confrontado com o organizacional, isto é, protegido dentro de estruturas únicas e tangíveis como as escolas e as salas de aula. **As categorias institucionais incluem níveis de**

**ensino (como o primário), tipos de escola (como a unificada), funções educacionais (como a de reitor) e tópicos curriculares (como a leitura, a Reforma ou a Matemática).** Em cada um desses casos, a forma organizacional criada e mantida pelos professores (e por outros actores) é confrontada com uma categoria institucional, significativa para um público (ou públicos) mais vasto (REID, 1984, p. 68, apud. GOODSON, 1997, p. 28) (grifos nossos).

Nos estudos de Goodson (1997) sobre a estabilidade e a mudança curricular, a relação entre *o* interno e *o* externo pode ser verificada, por exemplo, na “interface entre os actores disciplinares ‘internos’ e as suas relações externas”, mediada “pela procura de recursos e de apoio ideológico” (*idem*, p. 28). Nos estudos empreendidos por esse autor o foco foi dado na história das disciplinas escolares e na relação dessas com o saber acadêmico, tomando como ponto de partida o envolvimento dos grupos disciplinares no estabelecimento de comunidades disciplinares escolares. Essas comunidades disciplinares se relacionam com as *categorias institucionais* de Meyer, tais como tópicos curriculares ou Reformas curriculares, da maneira como esse autor definiu, “como a principal moeda no mercado educacional” (*apud* GOODSON, 1997, P. 28). Com isso, uma das ideias defendidas por Goodson (1997) é a de que na relação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas, a atuação dos professores das disciplinas escolares era a de buscar se aproximar do conhecimento científico, frequentemente associado às disciplinas acadêmicas, buscando a promoção da disciplina escolar como mais diretamente relacionada com um saber de alto *status*, e visando a sua legitimação, manutenção e estabilização.

Guardadas as devidas peculiaridades entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas, compreendemos que estas compartilham entre si os mesmos atributos – o que torna possível o estabelecimento de padrões de estabilidade e de mudança em um contexto histórico e construcionista social: a relação com o externo por meio das categorias institucionais que são componentes de um contexto ideológico e cultural significativo em um cenário mais amplo; a comunidade disciplinar que busca legitimidade daquele campo de saber e daquela atuação profissional; e a relação com o poder intrínseco tanto ao interno (do

próprio campo de saber ou disciplina), quanto ao externo (nas negociações com o meio externo, com a cultura, com o mercado, com as instituições, e etc.).

A Universidade como instituição pode ser estudada no âmbito do campo do saber do institucionalismo, do qual nos interessa a teoria neo-institucional, da vertente do institucionalismo sociológico, cuja origem remonta ao final dos anos 1970, questionando o velho institucionalismo de base normativa, mais racional e burocrático. No neo-institucionalismo defendia-se que muitas práticas incorporadas às organizações não eram empregadas por serem mais eficientes em termos de fins e de meios, “mas em consequência do mesmo tipo de processo de transmissão que dá origem às práticas culturais em geral”, e que isso tornaria essas práticas comparáveis aos mitos e às cerimônias elaboradas por diversas sociedades (HALL, TAYLOR, 2003, P. 207-208).

Na verdade, o que se aponta como práticas organizacionais se aproxima do que Goodson recuperou de Holbsbawn (1995, p. 77), como sendo *tradição inventada*. Na tradição inventada tem-se uma continuidade com o passado, em que, o que se tornou tradição, na verdade, é aquilo que foi defendido por meio de práticas e ritos alicerçado em normas (ou não), ou ainda, defendidos apenas no campo simbólico e tacitamente aceito.

Podemos compreender que, no que se refere à trajetória de mudança de cada disciplina pedagógica de “fundamentos da educação” na UFMG (sendo as mesmas que compõem um conjunto de Licenciaturas da Instituição, dentre elas a Licenciatura em Ciências Biológicas) – *Didática, Política Educacional, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino* – há, no âmbito institucional, uma *tradição inventada* menos inclinada a mudanças significativas, ou, dito de outro modo, há um padrão em que esse conjunto de disciplinas se consolida como uma tradição defendida (de forma explícita ou não) pela organização. Como motiva a vertente crítica da teoria de currículo, se nos perguntarmos sobre porquê desse conjunto de disciplinas de “fundamentos da educação” e não outro, a resposta necessariamente implica em acolher a ideia de que há nisso uma escolha política e um exercício de poder. Na direção do que Goodson (1997) defende, podemos assumir que as retóricas legitimadoras atuam como uma dessas forças que configuram o currículo para a

estabilidade ou para a mudança, buscando assegurar categorias validadas pela opinião pública:

As retóricas bem-sucedidas são realidades (...). A escolha de classificações apropriadas a associação destas, na opinião pública, com retóricas plausíveis de justificação podem ser vistas como a missão principal daqueles que trabalham para modernizar ou defender as disciplinas do currículo. (REID, 1984, p. 75, *apud* GOODSON, 1997, p. 28).

Ao longo dessa pesquisa, os documentos institucionais da UFMG, e os documentos nacionais que condicionaram mudanças curriculares são retóricas legitimadoras, que, em alguma medida, se tornaram realidade no nível do currículo *pré-ativo*. Do mesmo modo, no campo disciplinar, cada comunidade disciplinar – percebida por Goodson (1997) como sendo o conjunto formado pelos profissionais praticantes do campo ao longo do tempo – das disciplinas pedagógicas da Licenciatura na UFMG também atua na defesa de uma retórica legitimadora. É na relação entre o externo e o interno – ou entre assuntos mais e menos amplos, como, por exemplo, os aspectos institucionais e os organizacionais ou mesmo entre as políticas públicas de formação de professores e aspectos internos a uma universidade pública – que as análises de currículo conseguem apontar padrões de mudança ou de estabilidade. Nas palavras de Goodson:

Quando o interno e o externo estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum (GOODSON, 1997, p. 28).

Embora a análise aqui empreendida não permita afirmar sobre a comunidade disciplinar das disciplinas pedagógicas que compõem o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMF – o que exigiria uma discussão aprofundada sobre a história de cada disciplina pedagógica (enquanto Campo) e sobre os aspectos profissionais de cada campo de saber – defendemos que, na relação entre *interno* e *externo*, presente entre políticas de formação de professores do país e a política institucional da UFMG, há sim indícios de

escolhas em prol da estabilidade ou da mudança curricular, sobretudo, quanto delimitamos o tratamento dado ao saber e às disciplinas de “fundamentos da educação” em um decurso prolongado de tempo, de 1939 a 2022, por meio do qual percebemos que tanto o externo quanto o interno refletem – e até sincronizam – uma estabilização do currículo acerca desse tipo de saber, em contraste ao tratamento dado aos saberes e às disciplinas relacionadas à dimensão “prática” em que, tanto no âmbito da UFMG quanto no âmbito externo, o decurso prolongado de tempo indica que foi defendida uma retórica de mudança que se traduziu no currículo dos cursos da UFMG, incluindo o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Na direção do que discutimos aqui sobre estabilidade e mudança no currículo, é também possível que a tradição do currículo mínimo, presente de forma expressa nas normativas das décadas de 1930 até a década de 1970, tenha ficado mais fortemente atrelada às disciplinas de “fundamentos da educação” na UFMG, cuja tradição inventada nesse contexto indica que, mesmo na perspectiva de não mais existir a retórica do currículo mínimo nas normativas nacionais – sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), que direcionou o debate em prol da definição de uma política de formação de professores – o currículo da Licenciatura na UFMG, no que tange às disciplinas de “fundamentos da educação”, ainda mantém padrões de estabilidade de uma retórica presente no contexto do currículo mínimo.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa de mestrado teve como objeto de estudo a constituição sócio-histórica das disciplinas pedagógicas oferecidas ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Como discutimos ao longo desta dissertação, existem, no Brasil, dois possíveis momentos de mudança curricular em cursos de graduação: um em que há a promulgação de uma nova legislação nacional, portanto, por força de lei; e outro quando as universidades, com a autonomia que lhes é juridicamente assegurada, alteram espontaneamente os currículos.

Sendo assim, após a análise das documentações relativas ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG (normativas que impuseram mudanças curriculares, projetos pedagógicos do curso, os registros das reformas curriculares realizadas ao longo dos anos, ementas e programas das disciplinas pedagógicas), foi possível compreender a trajetória de mudança de cada disciplina pedagógica de “fundamentos da educação” – Didática, Política Educacional, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino – e as suas possíveis motivações.

No que se refere, então, especificamente a essas disciplinas, há, por um lado, desde a origem dos primeiros cursos de Licenciatura da UFMG, uma inclinação institucional (*política macro*) em promover alterações pontuais nessas quatro disciplinas, em diálogo com as normativas nacionais, sem que ocorra um debate aprofundado sobre a formação pedagógica necessária na formação de professores da educação básica. Por outro lado, existe um movimento de diálogo com as Políticas Nacionais de Formação de Professores instituídas no país, a partir de 2001, o que evidencia os riscos de os cursos de Licenciatura na UFMG refletirem as contradições e os silenciamentos trazidos por essas normativas no que se refere às disciplinas de “fundamentos da educação”.

Outro importante sinalizador de uma política (macro) institucional, com reflexo nos cursos de Licenciatura da UFMG, é o incremento da carga horária dita “prática” em contraste com a redução da carga horária e a manutenção de características (ementas, por exemplo) das disciplinas de “fundamentos da educação” nos currículos desses cursos. Uma vez que o currículo é sempre uma arena de disputa, o aumento da carga horária de um tipo de saber implica, no mínimo, na possibilidade de se problematizar o espaço ocupado pelos demais tipos de saberes. Nessa perspectiva, o significativo aumento da carga horária de “prática” ao longo dos anos nas Licenciaturas da UFMG e, em particular, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, pode nos dizer algo sobre o espaço disputado pelas chamadas disciplinas de “fundamentos da educação”.

Em 1992, ainda que o cerne do debate na UFMG tenha sido a proposta de criação das “Licenciaturas Noturnas”, tratadas à época como “experimentais”, a importância do

movimento de criação desses novos cursos vai além das discussões sobre eles. Pode-se afirmar que este foi um dos raros momentos em que se discutiu um projeto institucional para as Licenciaturas na Universidade. Tal projeto “experimental” – que diminuiu e homogeneizou as cargas horárias das disciplinas pedagógicas – foi estendido para as demais Licenciaturas da UFMG, de maneira que as quatro disciplinas de “fundamentos da educação” – Didática, Política Educacional, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino – da FaE/UFMG, que passaram a integrar os currículos dos cursos de Licenciatura, a partir de 1994, são as mesmas que constam, atualmente (em 2022), na versão curricular padrão mais recente dos 15 cursos de Licenciatura da UFMG, cadastrada no Sistema Acadêmico da Graduação (SiGA-UFMG). Isto significa dizer que essas quatro disciplinas pedagógicas não sofreram nenhuma alteração em suas ementas, desde 1994, e, mesmo nos anos anteriores, as mudanças se restringiram muito mais a diminuição de carga horária – como ocorreu de 1939 a 1992, ou de homogeneização de carga horária – como ocorreu de 1993 até o ano corrente.

A constituição das disciplinas pedagógicas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG evidenciou uma *política micro* que reproduz aspectos da *política macro* institucional, elegendo, ao longo dos anos, as mesmas composições epistêmicas e pedagógicas dos saberes de “fundamentos da educação” da *política macro*, ao mesmo tempo em que trouxe também a possibilidade de promover alterações curriculares específicas nesse curso. Os documentos da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG não evidenciaram a promoção de alterações autônomas nas chamadas disciplinas de “fundamentos da educação”, ao passo que, desde os anos de 1990, esse curso de Licenciatura privilegia as chamadas “disciplinas integradoras”, seja por meio da oferta de um conjunto mais reduzido de disciplinas integradoras obrigatórias, seja por meio da oferta de um conjunto extenso de disciplinas optativas dessa natureza. Assim, a *política micro* do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG ganha contornos próprios e reforçados.

O que se espera de estudos posteriores é que eles se debrucem também sobre a constituição sócio-histórica das disciplinas pedagógicas dos currículos de outros cursos de Licenciatura desta e de outras universidades, assim como outros aspectos dessa modalidade de

ensino, buscando retratos mais ampliados de escolhas institucionais e nacionais que informem sobre a construção sócio-histórica desses currículos e em diálogo com as políticas nacionais. Espera-se também que outras pesquisas se ocupem da interação entre as Unidades Acadêmicas, Institutos ou Escolas das Universidades, buscando a promoção do diálogo e da construção curricular conjunta, por meio de investigações que envolvam a organização administrativa e pedagógica dos cursos de Licenciatura nas universidades públicas. Sendo assim, pesquisas posteriores que ultrapassem os limites disciplinares precisariam, inicialmente, se apropriar de especificidades dos currículos dos cursos de Licenciatura no país, buscando o fortalecimento da sua identidade e de sua terminalidade própria.

## 6. REFERÊNCIAS

### Normativas Nacionais:

BRASIL Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html). Acesso em: 21/08/2022.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das universidades brasileiras. Brasília, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: junho de 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>, Acesso em: 21/08/2022.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei Nº 9.092, de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências. Disponível em [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjFutLTntn5AhX11ZUCHTYnBm0QFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.planalto.gov.br%2Fccivil\\_03%2Fdecreto-lei%2F1937-1946%2Fdel9092.htm&usg=AOvVaw0n-ccbupR2rG9UoKMwFyqh](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjFutLTntn5AhX11ZUCHTYnBm0QFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.planalto.gov.br%2Fccivil_03%2Fdecreto-lei%2F1937-1946%2Fdel9092.htm&usg=AOvVaw0n-ccbupR2rG9UoKMwFyqh), Acesso em: 21/08/2022.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.html). Acesso em: 21/08/2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 30 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 29 de set. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, 2014.

\_\_\_\_\_. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE (Brasil). Parecer nº 292/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas, 1962.

\_\_\_\_\_. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE (Brasil). Parecer nº 672/1969, aprovado em 4 de setembro de 1969. Relator: Valnir Chagas, 1969

\_\_\_\_\_. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE (Brasil). Indicação nº 22/1973, aprovada em 08 de fevereiro de 1973. In: Ministério da educação e Cultura. Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior. 1974.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação, Comissão Central de Revisão dos Currículos. Parecer CFE 107/1970, define o Currículo Mínimo em Ciências Biológicas. Relator: Roberto Figueira Santos. 4 fevereiro 1970. In: Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior, 1974.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação. Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4. ed. Brasília, 1981a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 672/1969, aprovado em 4 de setembro de 1969, Relator Valnir Chagas. In: Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4. ed. Brasília, 1981b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação. Resolução nº 9/1969, de 10 de outubro de 1969. In: Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4. ed. Brasília, 1981c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 895/1971, que alterou a duração mínima dos cursos de Licenciatura, aprovado em 09 de dezembro de 1971, Relator Valnir Chagas. In: Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4. ed. Brasília, 1981d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE/CP, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE/CP, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE/CP, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Parecer CNE/CES nº 22, de 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação.) Diário Oficial da União, Brasília, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Nota técnica de esclarecimento sobre a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: MEC/CNE/CP, 2022.

### **Documentos Institucionais:**

ANFOPE. Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento final do XX Encontro Nacional da Anfope - Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 30 ago.2022.

COORDENAÇÃO ENSINO E PESQUISA (CEP). Resolução CEP/UFMG nº. 12/1969, fixa, para os cursos de licenciatura, o conteúdo e duração das disciplinas pedagógicas e baixa normas para sua aplicação. In: Resoluções do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – Período de 1960 a 1980. Pró-Reitoria de Graduação. Coletânea de Resoluções da Coordenação de Ensino e Pesquisa da UFMG. Publicação do Conselho de Graduação de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1981a.

\_\_\_\_\_. Resolução CEP/UFMG n°. 24/1973, aprova o elenco de disciplinas e estrutura departamental e os currículos dos cursos de graduação da UFMG e dá outras providências, de 23 de novembro de 1973. In: Resoluções do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – Período de 1960 a 1980. Pró-Reitoria de Graduação. Coletânea de Resoluções da Coordenação de Ensino e Pesquisa da UFMG. Publicação do Conselho de Graduação de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1981b.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS(ICB). Relatório da Comissão especial destinada ao estudo, planejamento e implantação do currículo do ICB na UFMG, produzido pela Comissão Especial para Estudo, Planejamento e Implantação do Currículo. In: Arquivo Diretoria Acadêmica (Prograd-UFMG), pasta do curso \_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso de Ciências Biológicas. In: Arquivo Diretoria Acadêmica (PROGRAD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pasta do curso de Ciências Biológicas, 2008.

FACULDADE DE FILOSOFIA DE MINAS GERAIS (FFMG). Anuário da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (1939-1953). Belo Horizonte, 1953.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FaE). Livro de Atas da Congregação, de 12 de dezembro de 1968. CEDOC/FaE – Fundo/FaE, 1968.

\_\_\_\_\_. Ofício n°. 10/1972 - Comunicação do Colegiado Especial de Graduação Pedagógica (CEGRAP), sobre a designação de Coordenador, de 10 de abril de 1972. CEDOC/FaE – Fundo/FaE, 1972.

\_\_\_\_\_. Colegiado de Coordenação Didática dos Cursos de Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Parecer 02/72, de 08 de fevereiro de 1972. CEDOC/FaE – Fundo/FaE, 1972.

\_\_\_\_\_. Licenciaturas Experimentais Noturnas – Proposta Inicial da Faculdade de Educação. In: Arquivo Diretoria Acadêmica (PROGRAD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pasta do curso de Ciências Biológicas, 1992.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD). Parecer CG/043/90, Parecer endereçado à Câmara de Graduação da UFMG – Sobre Adaptação Curricular do curso de Ciências Biológicas às novas normas acadêmicas, aprovado em 06/06/1990. In: Arquivos eletrônicos da Diretoria Acadêmica (PROGRAD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pasta do curso de Ciências Biológicas, Belo Horizonte, 1990.

\_\_\_\_\_. Parecer 123/93, Parecer endereçado à Câmara de Graduação da UFMG – Sobre Proposta para criação de curso Noturno: Licenciatura em Ciências Biológicas, aprovado em 06/12/1993. In: Arquivos eletrônicos da Diretoria Acadêmica (PROGRAD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pasta do curso de Ciências Biológicas, Belo Horizonte, 1993.

\_\_\_\_\_. Parecer CG/360/00, Parecer endereçado à Câmara de Graduação da UFMG – Sobre a Reformulação das Disciplinas pedagógicas da Licenciatura, interessado Colegiado Especial FaE-UFMG, aprovado em 14 de dezembro de 2000. In: Arquivo Diretoria Acadêmica (PROGRAD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pasta Colegiado Especial das Licenciaturas, processo 23072.016714/01-73, Belo Horizonte, 2000a.

\_\_\_\_\_. Ofício Of.CEDPCL/012/00, do Colegiado Especial das Disciplinas Pedagógicas dos Cursos de Licenciatura (CEDPCL), de 19 de setembro de 2000. In: Arquivo Diretoria Acadêmica (PROGRAD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pasta Colegiado Especial das Licenciaturas, processo 23072.016714/01-73, Belo Horizonte, 2000b.

\_\_\_\_\_. Parecer CG/355/2005, Parecer endereçado à Câmara de Graduação e ao Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) da UFMG – Sobre a Reforma Curricular dos Cursos de Licenciatura – Diretrizes Curriculares da UFMG para a Formação de Professores, aprovado em 01 de dezembro de 2005. In: Arquivos eletrônicos da Diretoria Acadêmica (PROGRAD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2000c.

\_\_\_\_\_. Ofício OF. PROGRAD.1523/2005, Ofício endereçado ao Gabinete da Reitoria da UFMG, de 01 de dezembro de 2005, encaminhando a Reforma Curricular dos Cursos de Licenciatura – Diretrizes Curriculares da UFMG para a Formação de Professores. In: Arquivos eletrônicos da Diretoria Acadêmica (PROGRAD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2000d.

\_\_\_\_\_. Ata da Reunião ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 224, de 07 de dezembro de 2005. In: Arquivos eletrônicos da Diretoria Acadêmica (PROGRAD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2000e.

\_\_\_\_\_. Parecer 204/2007, Parecer endereçado à Câmara de Graduação e ao Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) da UFMG – Sobre a Reforma Curricular do Curso de Ciências Biológicas – Diurno e Noturno, aprovado em 26 de abril de 2007. In: Arquivo Diretoria Acadêmica (PROGRAD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pasta do curso de Ciências Biológicas, 2007.

\_\_\_\_\_, Diretoria Acadêmica. Licenciaturas da UFMG ante as exigências apresentadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015: Subsídios para a elaboração de Proposta, relatores Ilma Bicalho Sousa Daniel e Carlos Wellington Martins de Melo, encaminhado para o gabinete da Prograd em 02 de junho de 2016. In: Arquivos eletrônicos da Diretoria Acadêmica (PROGRAD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.

UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS (UMG). Relatório de Reconhecimento da Universidade de Minas Gerais, 1945. Setor de Registro e Arquivo Acadêmico Permanente da Graduação da FAFICH/MG, 1945.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Resolução 04/99, de 4 de março de 1999. Aprova o novo Estatuto da Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 05/2019, de 14 de maio de 2019, cria e regulamenta a Comissão para Discussão e Elaboração das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (COMFIC).

### **Referências Bibliográficas:**

ALVES GARCIA, Maria Manuela. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. Educação. Unisinos 19 (1), janeiro/abril 2015, p. 57-67. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil.

ALVES GARCIA, Maria Manuela. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. Educação Unisinos. V19(1), p. 57-67, janeiro/abril 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Série Estado do Conhecimento, n. 6, 364 p. Brasília: MEC/Inep, 2002.

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1979.

APPLE, Michael W. Educação, cultura e poder de classe: Basil Bernstein e a sociologia da educação neomarxista. Teoria e Educação, Pág.107-132, 1992.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 2ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. Tópicos Educacionais, v. 22, n. 2, p. 76-99, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269>. Acesso em 21/08/2022.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução L. de A. Rego & A. Pinheiro, (Obra original publicada em 1977), Lisboa: Edições 70, 2006.

BARROS, Mariana Spadoto de. Uma história da disciplina didática do CEFAM de Marília e a formação inicial de professoras coordenadoras pedagógicas (1990 a 2002). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

BASTOS, Maria Helena C., A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). História da educação. Pelotas, no 1, v. 1, p. 115-133, 1997.

- BAZZO, V; SHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v.13, n. 27, p. 669-684, 2019.
- BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. *Voices: Petrópolis*, 1996.
- BERTICELLI, Ireno A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa V. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, p. 159-176, 2003.
- BORGES, M.; ORLANDO, A.F.; PUENTES, R.V.). Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*. 11. 94. 10.20396/rho.v11i42.8639868, 2012.
- CANDAU, V. M. et al. *Novos rumos da licenciatura*. Rio de Janeiro: Puc-Rio/INEP, 1987.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. A Formação de Educadores: uma perspectiva multidimensional. Em *Aberto, Brasília*, v.1, n.8, 19-21. Agosto, 1982.
- CAPANEMA, Gustavo. *Exposição de Motivos*, 16. Rio de Janeiro, 27 de março de 1939. Publicado no Diário Oficial de 25 de abril de 1939, In: HADDAD, M. L. A. Faculdade de Filosofia de Minas Gerais: raízes da ideia de universidade na UMG. Belo Horizonte. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação da UFMG. Anexos, 1988.
- CASTRO, C. M. Escola é empresa? O Estado de São Paulo. Sessão Opinião. 28 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://opinio.estadao.com.br/noticias/geral,escola-e-empresa--imp-,778472>>. Acesso em 22 de junho de 2022.
- CASTRO, Herciliza Maria Celso de. *Disciplina pedagógica como ferramenta para a formação específica (leitura e produção textual) do professor de língua materna*. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada. Taubaté (SP): Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2008.
- CATANI, D. B. et al. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos, João Pessoa*, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.
- CELESTE FILHO, Macioniro. *A Reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação*. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: SBHE-Autores Associados, nº 7, jan.-junho de 2004.
- CELLARD, André et al. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, *Voices*, v. 295, p. 2010-2013, 2008.
- CHAVES, Taniamara Vizzotto. MORSCHBACHER, Marcia; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. *Formação Pedagógica em Cursos de Licenciatura: um levantamento sobre as*

produções acadêmico-científicas do Brasil. *Revista Temas em Educação*, v.23, n.1, p.117-128, 2014.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

CONARCFE. Documento Final, IV Encontro Nacional, Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Belo Horizonte, 1989.

COSENZA, R. M. ICB 30 anos: memórias do Instituto de Ciências Biológicas na UFMG. Editora da UFMG, Belo Horizonte, 1998.

COSTA, M. da C. dos S.; FARIAS, M. C. G. de; SOUZA, M. B. de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n. 10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

COUTINHO, Maria Thereza Cunha. Descrição da Estrutura Burocrática Institucional da UFMG, Subprojeto III do Projeto de Diagnóstico da Faculdade de Educação da UFMG – Programa de Definições de Diretrizes para a FaE sobre o quadriênio 1973/1976, da FaE/UFMG, Belo Horizonte, 1976.

DARUB, Ana Keully Gadelha dos Santos; SOARES, Lídia Gardênia Chaves; SANTOS, Pricilla. Kohls dos. Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, Volume 7 N° 1 Páginas 43 – 53, 2020.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente+. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 38, nº 3, p. 1730-1761, 2021.

DELIGDISCH, M. E. A Autonomia universitária didático-científica e o indispensável atendimento aos anseios sociais. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis-SC, 2004.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, v. 23, n. 02, p. 381-406, 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FLORES, M. J. B. P.; FERNANDES, F. S. Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. *Interfaces da Educação*, Campo Grande, n. 34, jan./abr. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice et al.(Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 253-267, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, FAE/UFMG. Dissertação de mestrado, 1996.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa na formação e no trabalho docente. Autêntica, 2ª edição, 2017.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A autonomia universitária. O princípio constitucional e suas implicações. São Paulo: NUPES-USP, 20p, 2005.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A autonomia universitária: extensão e limites. São Paulo: NUPES-USP, 48p. ,2005

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda (Orgs.). Formação docente na UFMG: história e memória. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo. Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em história da UFPE em contexto de reforma curricular. Tese. Doutorado em Educação. Pernambuco (CE): Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo. Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em história da UFPE em contexto de reforma curricular. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

FÁVERO, M. DE L. DE A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. Educar em Revista, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Ana Cristina. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais: reconstruindo a história da formação de Professores de Matemática em Minas Gerais. En Matos, José Manuel; Saraiva, Manuel Joaquim (Eds.), Actas do I Congresso Ibero-Americano de História da Educação Matemática (pp. 197-206). Caparica, Portugal: Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2011. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/22812/>, Acesso em 04/09/2022.

FGV, CPDOC. “Diretrizes do Estado Novo (1937 - 1945) > Universidade do Brasil”, in Navegando na História. A Era Vargas. A Era Vargas: dos anos 20 a 1945. CD-Room adaptado para internet, 2007. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1>. Acessado em 12/02/2022.

FIGUEIREDO, E. S. A de. Reforma Do ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. Revista UFG, Goiânia, ano 7, nº 2, 2005. Publicado online em 29/09/2017.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48780>. Acesso em: 8 abr. 2022.

FIGUEIREDO, Érica S. A Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. *Revista da UFC, Ceará*, v. 7, n. 2, p. 13–16, dez. 2005.

FONSECA, M. V. et al. Panorama da produção brasileira em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares (2000-2010): entre a história da educação e a sociologia do currículo. *Revista Brasileira de História da Educação*, [s. l.], v. 13, n. 1 (31), p. 193-226, 2013. Disponível em: <http://doi.org/10.4322/rbhe.2013.019> , acesso e, 21/08/2022.

FONSECA, Nelma marçal Lacerda. Formação de professores na UFMG: da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação (1960-1971). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda (Orgs.). *Formação docente na UFMG: história e memória*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 93-115, 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, E. K. *Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de licenciatura da UFPR Litoral*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-Dez.2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. 2022.

GALLIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. *Educativa, Goiânia*, v.11, n.2, p. 239-255, jul./dez. 2008.

GAROFALO FILHO, Emilio. *Câmbio, ouro e dívida externa: de Figueiredo a FHC*. São Paulo: Saraiva, 2002.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 29-38, 2011.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. In: *Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados*. Universidade Federal de Brasília, Faculdade de Educação, 26 a 28 de março de 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. Coleção Textos FCC, vol. 29, 2009.

- GATTI, Bernadete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 70-74, mai. 1992.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de S.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em movimento*, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>>. Acesso em: maio. 2022.
- GONÇALVES, Suzane R.V.; MOTA, Maria R. A.; ANADON, Simone B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. *Formação em Movimento*. v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 30 ago.2022.
- GONDIM, S. M. G. BENDASSOLLI, P. F. Uma Crítica da Utilização da Análise de Conteúdo Qualitativa em Psicologia. *Psicologia em Estudo*. 19(2), 191-199. 2014.
- GOODSON, Ivor. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, Ivor. *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.
- HADDAD, M. DE L. A. Faculdade de Filosofia de Minas Gerais: raízes da ideia de universidade na UMG. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, UFMG. MG: BH, 1988.
- HADDAD, M. L. A. Faculdade de Filosofia de Minas Gerais: raízes da ideia de universidade na UMG. Belo Horizonte, 1988. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação da UFMG.
- HALL, P. A.; TAYLOR, R. C. R. As Três Versões do Neo-Institucionalismo. *Revista Lua Nova*, n. 58, p. 193-223, 2003
- JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, 12(3), 256-272, 2012.

JAEHN, L. Conhecimento e Poder na História do Pensamento Curricular Brasileiro. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 2011.

JUNIOR, E. B. L.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. C. O. dos; SCHNEKENBERG, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Cadernos da Fucamp, 20(44), 36-51.

JUNIOR, João Batista Santos; SILVA, Keila Marinho Fernanda da. Análise dos modelos didáticos pessoais apresentados por um grupo de licenciandos em Química. Ciência & Educação, Volume 23 Nº 2 Páginas 493 – 506 (Bauru) Jun 2017.

JUNQUEIRA, S. M. S. MANRIQUE, A. L. Reformas curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes. Ciência e Educação. Bauru, v. 21, n. 3, p. 623-625, 2015.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Revista de investigaciones UNAD, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. (Revisão técnica e adaptação da obra de Lana Mara Siman). Editora UFMG, Porto Alegre, 1999.

LIBÂNEO, Antônio Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e pratica. Goiânia: Ed.Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J.C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: 35ª Reunião Anual da ANPED 2012. Anais. Porto de Galinhas/CE. 2012.

LIMA, Rachel Esteves. Imagens da memória da Faculdade de Letras. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, v.18, jul.-dez, pag. 91-104, 2008.

LIMONTA, Sandra Valéria. Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 327f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2009.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, p.13-54, 2002.

MACEDO, Elizabeth. “Aspectos metodológicos do currículo”, in: Pesquisa nos/dos com os cotidianos das escolas, org. Barbosa Oliveira e Nilda Alves. Coleção Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação. DP et. Alli, Petrópolis, 3ª ed, p.141-158, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 285-297, maio/ago. 2006.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. Teias, Rio de Janeiro, v 11. n.22. p.31-54.2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2003. Fundamentos de metodologia científica, v. 5, 1999.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. Situação atual das licenciaturas: o que indicam as pesquisas a partir de 2000. In: DALBEN, Â. I. L. de F. et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente (org.). Belo Horizonte: Autêntica, p. 509-526, 2010.

MARTINS, Paulo Fernandes; FILIPAK, Sirley Terezinha. Atuação e organização do Núcleo Docente Estruturante. Interações, NO. 40, PP. 110-126 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10689> . Acesso em 24 de mai. 2022.

MASSENA, Elisa Prestes. A história do currículo da Licenciatura em Química da UFRJ: tensões, contradições e desafios dos formadores de professores (1993-2005). Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ, 2010.

MATIAS, Ariane Pereira. Gestão Pedagógica em Instituições do Ensino Superior: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto/SP, 2020.

MAUÉS, O.C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa, (118):89-117, 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005> .

MAUÉS, O.C.; CAMARGO, A.M.M. de. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. Revista Eletrônica de Educação, 8(1):77-91, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991013>. Acesso em: 30 ago.2022.

MEIRA, Leticia Mara de. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v. 25, p. 1-24, 2020.

MELO, Cleide Maria Maciel de; ARAÚJO, Tháís Stefanne de Araújo. A formação de professores na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG (1939-1948). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda (Orgs.). Formação docente na UFMG: história e memória. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 33-62, 2016.

MENEZES, Lídia Azevedo de. Formação inicial de professores para avaliar na educação básica: pré e pós reforma curricular na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no município de Sobral (CE). Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MIRANDA, Marília Gouvea de ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. Resenha livro POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. 294 p. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002

MORAES, Eduardo R. Affonso. História da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Imprensa da UFMG, Vol. I, 1971.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAIS, Ana Maria, & NEVES, Isabel Pestana (2007a). A teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais. *Revista Práxis Educativa*, 2(2), 115-130.

MOREIRA, A. F. B. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. Em Aberto. Brasília, ano 9, n 46, abr. jun., p. 73-83, 1990.

MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. da (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papirus, 2012.

MORHY, Lauro. Brasil: universidade e educação superior. In: \_\_\_\_ (Org.). *Universidade no mundo: universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. v. 2, p. 25-60.

MORHY, Lauro. *Universidade em questão*. In: \_\_\_\_ (Org.). *Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. v. 1, p. 15-31.

NASCIMENTO, Telma Teixeira do. Disciplinas pedagógicas em curso de licenciatura em matemática: um estudo das enunciações de estudantes do Instituto Federal do Piauí. Dissertação. Mestrado em Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

NETO, Pedro da Cunha Pinto; QUEIROZ, Salette Linhares; ZANON, Dulcimeire Ap. Volante. As disciplinas pedagógicas na formação e na construção de representações sobre o trabalho docente: visões de alunos de licenciatura em Química e Física. *Educar em Revista*, Nº 34 Páginas 75 – 942009, 2009.

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

NUNES, Marcone Denys dos Reis. Reforma curricular em Geografia na Universidade do Estado da Bahia: construção social e o papel dos sujeitos em uma teia de significações entre o pensado e o possível. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas- SP, 2017.

OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de; FIORENTINI, Dario. O papel e o lugar da didática específica na formação inicial do professor de matemática. Revista Brasileira de Educação, Volume 23 elocation e2300202018, 2018.

OLIVEIRA, João Victor da Fonseca Oliveira. As Reformas universitárias e a formação de professores na UFMG: a criação da Faculdade de Educação, in: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda (Orgs.). Formação docente na UFMG: história e memória. Belo Horizonte: Mazza Edições, p.117-147, 2016.

OSÓRIO. Mara Rejane Vieira. Diretrizes Curriculares e Professores Formadores: que relação é essa? Educação & Realidade, Porto Alegre, v.43, nº1, p.171-186, jan/mar.2018.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.76, n.182-183, p.200-239. 1995.

PARRA, Nélío. O questionável papel das Faculdades de Educação, in: CATANI, D. B. et al. (Org.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PENIN, Sonia T. S.; GALIAN, Cláudia V. A.; VALDEMARIN, Vera. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Volume 95 Nº 239 Páginas 55 – 72, Abr 2014.

PEREIRA, Sueli. As reformas educacionais na década de 1920 no Brasil e as políticas de formação de professores primários. Cadernos de História da Educação. 19. 271-292. 10.14393/che-v19n1-2020-16.

PERRENOUD, Phillippe. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S.G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo:Cortez, 2002.

PIRES, M. A.; CARDOSO, L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. Série-estudos, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463> . Acesso em: jul. 2022.

POPKEWITZ. T. S. Reforma Educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, T. T. (Org.). Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

RABELO, João J. E.. O Pensamento Curricular no Século XX: uma revisão da literatura. In: Xxx Congresso Brasileiro De Ensino De Engenharia, 2002, Piracicaba. Anais do xxx Cobenge, 2002. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/legado/interna.php?ss=17&ctd=71> , em 02/12/2021.

ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia O; VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos. As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura: tensões e prioridades. Relatório de Pesquisa, PUC-PR, Curitiba, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto alegre: Artmed, p. 344, 2000.

SANTOS, Cristiane Silva. Análise discursiva das novas diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, p. 108, 2018.

SANTOS, Mairy Barbosa Loureiro dos; GONTIJO, Terezinha Abreu. O curso de Ciências Biológicas no período 1968 – 1998. In: COSENZA, R. M. ICB 30 anos: memórias do Instituto de Ciências Biológicas na UFMG. Editora da UFMG, Belo Horizonte, p. 287-306 1998.

SANTOS, Oder José dos (Coord.), MIRANDA, Glaura Vasques, PAIXÃO, Lea Pinheiro. Interação Entre As Unidades Que Oferecem Disciplinas De Conteúdo e as Responsáveis Pela Complementação Didático Pedagógica. Vol. I/II/III. Convênio INEP/UFMG, 1977a.

SANTOS, Oder José dos (Coord.), MIRANDA, Glaura Vasques, PAIXÃO, Lea Pinheiro. Interação Entre As Unidades Que Oferecem Disciplinas De Conteúdo e as Responsáveis Pela Complementação Didático Pedagógica. Vol. III. Convênio INEP/UFMG, 1977b.

SANTOS, Oder José dos (Coord.), MIRANDA, Glaura Vasques, PAIXÃO, Lea Pinheiro. Interação Entre As Unidades Que Oferecem Disciplinas De Conteúdo e as Responsáveis Pela Complementação Didático Pedagógica. Vol. II. Convênio INEP/UFMG, 1977c.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Filipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>, acesso em 21/08/2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online]. Vol.14, n. 40, pp. 143-155, 2009.

SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado: Contexto Histórico. Perspectiva, Florianópolis, v. 1, n. 1, ago./dez. 1983.

SCHEIBE, L.. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SEMERARO, Vera Maria Soeiro. A evolução histórica da formação do professor de 2. grau nas Faculdades de Educação ou unidades equivalentes. Tese de Doutorado. Fundação Getúlio Vargas – FGV, Rio de Janeiro, 1977. Disponível em A evolução histórica da formação do professor de 2. grau nas Faculdades de Educação ou unidades equivalentes | col:8581 | com:8580 (fgv.br), em 27/04/2022.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, (57), 1-21, 1987.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. V. 9, n.2, 2005. Disponível em : <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> . Acesso em 01/02/2022.

SILVA M. A. História do Currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia. p. 4819-4828, 2006.

SILVA, A. V. M. Neotecnicismo – a retomada do tecnicismo com novas bases. Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas, Londrina. v. 19, n. 1, p. 10-16, 2018. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/3720>. Acesso em: 30 ago.2022.

SILVA, A. V. M. Neotecnicismo: a retomada do tecnicismo em novas bases. Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., v. 19, n. 1, p.10-16. 2018. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/download/3720/4074>, Acesso em 22/06/2022.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo.3º Edição. Editora Autêntica. 2013.

SOUZA, João Valdir Alves. Licenciaturas da UFMG no período 1968-1996. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda (Orgs.). Formação docente na UFMG: história e memória. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 199-226, 2016.

SUCUPIRA, N. A Faculdade de Educação: Teoria e implantação na Universidade. In: Seminário de Assuntos universitários: dez anos de reflexão e debate. Conselho Federal de Educação, p. 143-190, 1979.

SUCUPIRA, Newton. A condição atual da Universidade e a reforma universitária brasileira. MEC/I Encontro de Reitores das Universidades Públicas. Brasília, ago. 1972.

TANURI, L. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TERIGI, F. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 159-186, 1996.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A formação em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG: um olhar a partir das percepções de professores e egressos. Educar em Revista, Volume 35 Nº 76 Páginas 279 – 304, Ago 2019.

VEIGA, L., ALBANO, M. C. P., SOMARRIBA, M. M. G., & BARBOSA, M. L. de O. UFMG: trajetória de um projeto modernizante. Revista do Departamento de História, 5, 5-40, 1987. Disponível em: [http://www.variahistoria.org/s/1\\_Veiga-AlbanoSamarriba-e-Barbosa.pdf](http://www.variahistoria.org/s/1_Veiga-AlbanoSamarriba-e-Barbosa.pdf) . Acesso em: 30 ago.2022.

VIANA, Fabiana da silva; COTA, Leide Mara; FILHO, Luciano Mendes de Faria; ARAÚJO, Thaís Stefanne de Araújo. A Faculdade de Filosofia de Minas Gerais e seu Curso de Pedagogia – Belo Horizonte, MG (1943 – 1963). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda (Orgs.). Formação docente na UFMG: história e memória. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 63- 92, 2016.

VIANA, Gabriel Menezes. A construção social do currículo nas reformas do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Dissertação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG/FaE, 2010.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; FILIPAK, Sirley Terezinha. Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante . Rev. Diálogo Educ., Curitiba,v.15, n.44, p.61-87, jan./abr.2015. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=15031pdf>. Acesso em: 12 de set.2019.

VILELA, M. L. Pedagogia, licenciaturas e as novas DCN: concepções de Docência inconciliáveis? RevistAleph, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39213> Acesso em: junho de 2022.