

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE CONFIGURAÇÕES CURRICULARES
DE CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM E OS SABERES
NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

RAVENNA SEIXAS DA SILVEIRA

Santa Maria, RS
2022

Ravenna Seixas da Silveira

**POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE CONFIGURAÇÕES CURRICULARES
DE CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM E OS SABERES
NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, Linha de Pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazan

Santa Maria, RS
2022

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Silveira, Ravenna Seixas da
Possíveis relações entre configurações curriculares de cursos de licenciatura da UFSM e os saberes necessários à docência na educação básica / Ravenna Seixas da Silveira. 2023.
169 p. : 30 cm

Orientador: Eduardo Adolfo Terrassan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2023

1. Currículos dos cursos de licenciatura 2. Curso de licenciatura 3. Saberes da docência 4. Diretrizes curriculares nacionais I. Terrassan, Eduardo Adolfo II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRM 10/1728.

Declaro, RAVENNA SEIXAS DA SILVEIRA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Ravenna Seixas da Silveira

**POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE CONFIGURAÇÕES CURRICULARES
DE CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM E OS SABERES
NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, Linha de Pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Aprovado em 13 de dezembro de 2022:

EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN
(UFSM)
Presidente

MARIA LUCIA VITAL DOS SANTOS ABIB
(USP)

ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI
(UFSM)

**Santa Maria, RS
2022**

RESUMO

POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DE CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM E OS SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTORA: Ravenna Seixas da Silveira

ORIENTADOR: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Data e local da defesa: Santa Maria/RS, 13 de dezembro de 2022, UFSM.

Este trabalho está sendo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa 1 (LP1) intitulada “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, vinculada ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC. O objetivo é compreender as formas pelas quais as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura possibilitam o desenvolvimento de saberes para a docência. Para orientar a construção dos dados de pesquisa, elegeu-se como problema de pesquisa: Que relações podem ser estabelecidas entre as configurações curriculares de Cursos de Licenciatura da UFSM e o desenvolvimento de saberes necessários à Docência na Educação Básica? Para auxiliar na resolução deste problema, foram elaboradas três questões de pesquisa, a saber: (1) De que modos os PPC dos Cursos de Licenciatura da UFSM buscam contemplar as orientações e as exigências presentes nas Normativas Legais nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica?; (2) Que relações podem ser estabelecidas entre os conteúdos programados presentes nos ementários de Cursos de Licenciatura da UFSM e os saberes necessários para a docência na Educação Básica?; (3) Que graus de consonância podem ser estabelecidos entre os textos dos PPC e os ementários das disciplinas da formação pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFSM? A abordagem metodológica que orienta a presente pesquisa classifica-se como qualitativa, do tipo pesquisa documental; e para organização, tratamento e análise das informações coletadas, foi utilizada a Teoria Fundamentada. A fonte de construção de dados baseia-se nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFSM, ementário das disciplinas e documentos auxiliares. Como referencial teórico serão utilizadas produções que têm como foco de discussão os saberes docentes tais como, os estudos de Gauthier (2006), Shulman (1986), Tardif (2012) entre outros, e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as. Os resultados desta pesquisa apontam que a preparação e o exercício da docência se constituem como segundo foco dos Cursos de Licenciatura analisados, pois tanto nos PPC quanto nas matrizes curriculares desses cursos o maior destaque é dado aos saberes relacionados à área disciplinar de referência para a matéria de ensino.

Palavras-chave: Currículos dos cursos de licenciatura. Curso de licenciatura. Saberes da docência. Diretrizes curriculares nacionais.

RESUMEN

POSIBLES RELACIONES ENTRE LAS CONFIGURACIONES CURRICULARES DE LOS CURSOS BÁSICOS DE LA UFSM Y LOS CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN BÁSICA

AUTORA: Ravenna Seixas da Silveira

ORIENTADOR: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Fecha y local de la defensa: Santa Maria/RS, 13 de diciembre de 2022, UFSM.

Este trabajo se está desarrollando en el ámbito del Programa de Postgrado en Educación (PPGE) de Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), en la Línea de Investigación 1 (LP1) intitulada “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, vinculada al Grupo de Estudios, Investigaciones e Intervenciones INOVAEDUC. El objetivo es comprender las formas en que las estructuras curriculares de los cursos de formación de profesores permiten en desarrollo de saberes para la docencia. Para orientar la construcción de los datos de investigación, se eligió como problema de investigación: ¿Qué relaciones se pueden establecer entre las configuraciones curriculares de Cursos de Formación de Profesores de UFSM y el desarrollo de saberes necesarios para la Docencia en la Educación Básica? Para ayudar a resolver este problema, se elaboraron tres preguntas de investigación, a saber: (1) ¿De qué manera los PPC de los Cursos de Licenciatura de la UFSM buscan contemplar las directrices y requisitos presentes en las Normas Legales nacionales para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica? ; (2) ¿Qué relaciones se pueden establecer entre los contenidos programados presentes en el plan de estudios de los Cursos de Licenciatura en la UFSM y los conocimientos necesarios para la enseñanza en la Educación Básica?; (3) ¿Qué grados de consonancia pueden establecerse entre los textos del PPC y los programas de las asignaturas de formación pedagógica de los Cursos de Licenciatura de la UFSM? El enfoque metodológico que guía esta investigación se clasifica como cualitativa, investigación documental; y para la organización, tratamiento y análisis de la información recolectada se utilizó la Teoría Fundamentada. La fuente de construcción de datos se basa en los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de Formación de Profesores de UFSM, en libro guía de las disciplinas y en documentos auxiliares. Como referencia teórica se utilizarán producciones que se enfocan en los saberes de la docencia, como los estudios de Gauthier (2006), Shulman (1986), Tardif (2012) entre otros, y lineamientos curriculares nacionales para la formación docente. Los resultados de esta investigación indican que la preparación y práctica de la docencia constituyen el segundo eje de los Cursos de Licenciatura analizados, ya que tanto en el Proyecto de Curso Político como en las matrices curriculares de estos cursos se da el mayor énfasis a los saberes relacionados con la disciplina. área de referencia para la asignatura de docencia.

Palabras clave: Currículos de los cursos de formación de profesores. Curso de formación de profesores. Saberes de la docencia. Directrices curriculares nacionales.

ABSTRACT

POSSIBLE RELATIONSHIPS BETWEEN CURRICULUM CONFIGURATIONS OF BASIC COURSES AT UFSM AND KNOWLEDGE NECESSARY FOR TEACHING IN BASIC EDUCATION

AUTHORESS: Ravenna Seixas da Silveira

RESEARCH ADVISOR: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Date and Local of defense: Santa Maria/RS, december 13 of 2022, UFSM.

This work is being developed within the scope of the Graduate Program in Education (PPGE) of Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), in research Line 1 (LP1) entitled "Training, Knowledge and Professional Development", linked to the Study, Research and Interventions Group (INOVAEDUC). The objective is to understand the ways in which the curricular structures of undergraduate Teaching Courses enable the development of knowledge for teaching. To guide the construction of the research data, the search problem was elected: What relationships can be established between the curricular configurations of Teaching Courses at UFSM and the development of knowledge necessary for teaching in middle school and high school? To assist in solving this problem, three research questions were elaborated, namely: (1) In what ways do the PPC of the UFSM Teacher Education Courses seek to contemplate the guidelines and requirements present in the National Legal Regulations for the Initial Training of Teachers for Basic Education?; (2) What relationships can be established between the programmed contents present in the syllabus of Teacher Education Courses at UFSM and the knowledge necessary for teaching in Basic Education?; (3) What degrees of consonance can be established between the texts of the PPC and the syllabi of the pedagogical training subjects of the UFSM Teacher Education Courses? The methodological approach that guides this research is classified as qualitative, with a documentary research type; and for the organization, treatment and analysis of the collected information, the Grounded Theory was used. The source of data construction is based on the Pedagogical Projects of the Undergraduate Teaching Courses of UFSM, an advisory guide of the disciplines and auxiliary documents. As a theoretical reference, productions that focus on teaching knowledge will be used, such as studies by Gauthier (2006), Shulman (1986), Tardif (2012) among others, and the national curriculum guidelines for teacher training. The results of this research indicate that the preparation and practice of teaching constitute the second focus of the analyzed teaching Courses, since in the Political Course Project and in the curricular matrices of these courses the greatest emphasis is given to knowledge related to the disciplinary area of reference for the subject of teaching.

Key words: Teacher education courses curriculum. Teacher education. Teaching knowledge. National curriculum guidelines.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Saberes para a docência.....	38
FIGURA 2 -	Modelo para interpretação do Currículo	41
FIGURA 3 -	Ano da última versão dos currículos dos cursos de licenciatura da UFSM que compõe a amostra	69
FIGURA 4 -	Cursos de licenciatura presenciais da UFSM.....	75
FIGURA 5 -	Distribuição das disciplinas da PCC.....	87
FIGURA 6 -	Comparação entre disciplinas da matéria de ensino e disciplinas da formação pedagógica.....	94
FIGURA 7 -	Sequência aconselhada Artes Visuais.....	104
FIGURA 8 -	Sequência aconselhada Ciências Biológicas.....	104
FIGURA 9 -	Sequência aconselhada Geografia.....	105
FIGURA 10 -	Sequência aconselhada Matemática.....	106

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Possíveis articulações entre tipologias	39
QUADRO 2 -	Relação dos periódicos acadêmico-científicos a1 selecionados	58
QUADRO 3 -	Categoria de foco “Políticas Curriculares”	59
QUADRO 4 -	Categoria de foco “Matrizes Curriculares”	61
QUADRO 5 -	Categoria de foco “Saberes Docentes”	63
QUADRO 6 -	Fontes e instrumentos previstos para responder questões de pesquisa ..	64
QUADRO 7 -	Fontes e instrumentos previstos para responder questões de pesquisa ..	70
QUADRO 8 -	Balço dos PPC dos cursos de licenciatura da UFSM e seu atendimento às DCN.....	78
QUADRO 9 -	Objetivos cursos de licenciatura.....	82
QUADRO 10 -	Expectativas para os egressos das licenciaturas.....	83
QUADRO 11 -	PCC no curso de Artes Visuais.....	85
QUADRO 12 -	PCC no curso de Ciências Biológicas.....	85
QUADRO 13 -	PCC no curso de Geografia.....	86
QUADRO 14 -	PCC no curso de Matemática.....	86
QUADRO 15 -	Estágio no curso de Artes Visuais.....	88
QUADRO 16 -	Estágio no curso de Ciências Biológicas.....	89
QUADRO 17 -	Estágio no curso de Geografia.....	89
QUADRO 18 -	Estágio no curso de Matemática.....	90
QUADRO 19 -	Disciplinas da formação pedagógica no curso de Artes Visuais.....	92
QUADRO 20 -	Disciplinas da formação pedagógica no curso de Ciências Biológicas.	92
QUADRO 21 -	Disciplinas da formação pedagógica no curso de Geografia.....	93
QUADRO 22 -	Disciplinas da formação pedagógica no curso de Matemática.....	93
QUADRO 23 -	Objetivo das disciplinas da formação pedagógica no curso de Artes Visuais.....	96
QUADRO 24 -	Objetivo das disciplinas da formação pedagógica no curso de Ciências Biológicas.....	97
QUADRO 25 -	Objetivo das disciplinas da formação pedagógica no curso de Geografia.....	99
QUADRO 26 -	Objetivo das disciplinas da formação pedagógica no curso de Matemática	100
QUADRO 27 -	Conteúdos específicos solicitados nas DCN.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ADRME	Área Disciplinar de Referência para a Matéria de Ensino
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAL	Centro de Artes e Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CCR	Centro de Ciências Rurais
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CE	Centro de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
CT	Centro de Tecnologia
CTISM	Colégio Politécnico, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
CCL	Currículo do Curso de Licenciatura
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERLE	Estudo de Revisão de Literatura Especializada
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
INOVAEDUC	Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP1	Linha de Pesquisa 1
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações

MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NETRADOCEM	Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a Permanência Efetiva e a Aprendizagem Qualificada de Alunos de Ensino Médio do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCC	Prática como Componente Curricular
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para todos
PUPA	Pré-Universitário Popular Alternativa
RAT	Roteiros de Análise Textual
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RP	Programa de Residência Pedagógica
RS	Rio Grande do Sul
SIE	Sistema de Informação para o Ensino
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	19
1. SABERES NECESSÁRIOS A DOCÊNCIA	23
1.1 Saberes para a docência em educação básica	23
1.2. Estrutura combinatória entre tipologias de saberes para a docência	33
2. NORMATIVAS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS NO BRASIL	39
2.1. Currículo.....	39
2.2. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores/as no Brasil	44
3. CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA VEICULADA EM PERIÓDICOS NACIONAIS SOBRE O ASSUNTO “CURSOS DE LICENCIATURA”	57
3.1. Levantamento da amostra	57
3.2. Contribuições da produção acadêmico científica sobre Cursos de Licenciatura	65
4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	67
4.1. Problema e questões de pesquisa	67
4.2. Natureza da pesquisa	67
4.3. Fontes e instrumentos para coleta/construção de informações	69
4.3.1. Roteiro de Análise Textual	71
4.4. Teoria fundamentada nos dados.....	71
4.5. Procedimentos para organização e tratamento das informações coletadas	72
4.6. Contexto de pesquisa	73
4.7. Caracterização dos Cursos de Licenciatura da UFSM	77
4.7.1. Curso de Licenciatura em Artes Visuais	79
4.7.2. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	79
4.7.3. Curso de Licenciatura em Geografia	79
4.7.4. Curso de Licenciatura em Matemática	80
5. CONSTATAÇÕES E RESULTADOS	81
5.1. Respondendo a 1ª questão de pesquisa	81
5.1.1. Objetivo do curso	81
5.1.2. Expectativa de egresso	83

5.1.3.	Prática como componente curricular	84
5.1.4.	Estágio curricular supervisionado	88
5.2.	Respondendo a 2ª questão de pesquisa	90
5.3.	Respondendo a 3ª questão de pesquisa	95
5.4.	Respondendo ao problema de pesquisa	101
	CONCLUSÕES DA PESQUISA	107
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICES	113
	Apêndice A - Itens básicos presentes nas normativas legais nacionais para a formação inicial de professores	114
	Apêndice B - Roteiro de Análise Textual	120
	Apêndice C - Classificação de Disciplinas de Curso de Licenciatura Artes Visuais ..	122
	Apêndice D - Classificação de Disciplinas de Curso de Licenciatura Ciência Biológicas	130
	Apêndice E - Classificação de Disciplinas de Curso de Licenciatura Geografia	141
	Apêndice F - Classificação de Disciplinas de Curso de Licenciatura Matemática	152
	ANEXOS	160
	Anexo A – BCN-FORMAÇÃO.....	161

AGRADECIMENTOS

A mim, pela persistência.

Ao professor Eduardo A. Terrazzan pela confiança e disponibilidade em orientar este trabalho.

Aos membros da banca pelas valiosas contribuições.

A minha companheira, Lucila, pelo apoio e paciência.

Aos meus pais, Elizabete e Marcelo, por acreditarem no meu potencial.

A minha família pelo incentivo. Especialmente, meus avós, Marlene, Cleusa e Remaldo; minha tia Clacione e meu tio João Paulo; e meu primo-irmão, cúmplice de aventuras, Fábio.

A Merida e Mulan, minhas cachorrinhas de suporte emocional.

Aos colegas do grupo INOVAEDUC pela parceria.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) agência de fomento, pela bolsa de Demanda Social.

"Há sempre algo a aprender, sempre algo que é
importante entender."

(Veronica Roth, 2013, p. 266)

APRESENTAÇÃO

Nesta seção apresento, de forma breve, o caminho pessoal e acadêmico que percorri até chegar ao foco desta pesquisa.

Estudei em escolas públicas todo período da Educação Básica e na graduação não foi diferente. Cursar o ensino superior e obter um diploma foi um discurso que ouvi durante a infância e juventude. A minha seria a primeira geração a cursar uma graduação, de modo que a família não mediu esforços para realizar o sonho que por tanto tempo sonhamos juntos.

As experiências vivenciadas no curso de Física Licenciatura Diurna da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) potencializaram as discussões aqui apresentadas, pois instigaram a reflexão acerca do currículo do curso e do/a profissional que está sendo formado/a a partir dele.

Concomitante com a graduação, participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto da Física Licenciatura, entre os anos de 2017 e 2018, no qual pude vivenciar o contexto de sala de aula de forma breve, mas que resultou e aflorou minhas indagações acerca do processo de formação inicial.

O PIBID é uma iniciativa do Governo Federal vinculada à política de formação de professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este programa tem como objetivo o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores da Educação Básica. O primeiro edital deste programa, na UFSM, foi em 2007, no entanto, por razões diversas, suas atividades iniciaram efetivamente em 2009. O subgrupo PIBID/Física foi um dos primeiros a ser contemplado por este edital na instituição.

Em 2018, a CAPES lançou dois editais de projetos voltados para a formação de professores: edital CAPES nº 06/2018 referente ao Programa de Residência Pedagógica (RP), para os/as alunos/as que tinham cumprido 50% do curso de licenciatura ou que estivessem cursando a partir do 5º semestre; e edital CAPES nº 07/2018 concernente ao PIBID, para os/as alunos/as que estivessem na primeira metade do curso. Com isso, precisei deixar o PIBID, pois já havia completado mais de 50% dos créditos para concluir o curso de Física.

Desta forma, me inscrevi para a seleção dos bolsistas residentes e, sendo aprovada, ingressei no Programa Residência Pedagógica do subgrupo da Física Licenciatura da UFSM. Neste contexto, envolvi-me mais ativamente na dinâmica escolar, podendo observar e acompanhar uma professora da área de Física em uma escola de Educação Básica no município de Santa Maria/RS. Conjuntamente com esta professora, foram elaborados materiais didáticos

e planejamentos que me fizeram perceber a importância entre a teoria e a prática, pois o que era elaborado no subgrupo tinha como base nossos estudos em conjunto de textos científicos.

De 2019 a início de 2021, atuei como educadora voluntária da disciplina de Física no Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA), um programa de extensão da Universidade Federal de Santa Maria que tem o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior por meio de aulas preparatórias pautadas pela educação popular.

Da equipe de Física do PUPA nasceu, em 2020, o projeto “Física Alternativa”, inicialmente uma conta no Instagram¹ onde seriam compartilhados resumos sobre os conteúdos dessa disciplina. Pouco tempo depois, transformou-se no projeto de extensão intitulado “A física para além do PUPA: expandindo os espaços de ensino de física para o meio digital”, um site com objetivo de minimizar as diferenças sociais na educação durante a Pandemia da Covid-19², auxiliando estudantes do ensino médio a se preparar para os exames de ingresso ao ensino superior e fornecendo materiais para professores/as. Nesse site é possível encontrar materiais desenvolvidos pelos/as participantes do projeto como: *podcasts*, apostilas, problemas e exercícios resolvidos, análise de provas, textos de divulgação científica, leituras de apoio, propostas de aulas interdisciplinares e planos de aulas.

No primeiro semestre de 2020, durante a Pandemia da Covid-19, coleí grau do curso de Física Licenciatura Diurna da UFSM. É de certa forma comum, infelizmente, neste curso, ter um número reduzido de graduandos/as a colar grau por semestre ou ano, diferente de cursos como as engenharias, direito ou medicina, por exemplo, que costumam formar de 30 a 50 profissionais por semestre ou ano. No entanto, devido a Pandemia causada pelo vírus SARS-Cov-2 muitos/as estudantes, assim como o restante da população, sofreram impactos por razões de saúde, economia, familiares ou sociais.

Com isso, é provável que o desempenho acadêmico de alguns possa ter diminuído, outros podem ter dado uma pausa nos estudos, enfim, há vários motivos pelos quais acabei sendo uma das duas pessoas que concluíram a graduação no Curso de Licenciatura em Física da UFSM no primeiro semestre de 2020. Em meio a uma Pandemia não foi possível realizarmos uma cerimônia com todos/as que nos ajudaram a chegar neste marco acadêmico e pessoal, eu e meu colega colamos grau em gabinete. Assim, infelizmente, não tive a oportunidade de apresentar o discurso de oradora da turma que havia preparado – anteriormente quando ainda

¹ O Instagram é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários. Foi escolhido por, atualmente, ser uma das redes sociais mais utilizadas pelos jovens.

² No início de 2020 instalou-se uma pandemia causada pela Coronavírus (COVID-19), doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, fazendo com que as atividades presenciais e coletivas fossem interrompidas.

havia possibilidade da realização de uma sessão solene de formatura com a presença de Patrono, Paraninfo, Homenageados, entre outros, eu seria a oradora da turma. Abaixo, trago um trecho deste discurso:

“[...] O que escrever sobre uma turma de duas pessoas completamente diferentes, que até pouco tempo não se conheciam? Estamos colando grau no mesmo curso, porém percorremos caminhos diferentes. “Eu poderia dizer que hoje estamos nos “formando”, mas essa palavra me remete a “forma de pão”, como algo pronto, acabado, sem possibilidade de crescimento para além do espaço dessa forma. Acredito que a graduação é o primeiro passo, é nossa formação inicial, mas estamos muito longe de “estarmos prontos”, até porque este é um conceito impossível de ser 100% atingido. Agora estaremos aptos a exercer nossa profissão, mas o processo de ensino-aprendizagem é constante, continuaremos estudando, aprendendo e ensinando, nossa jornada seguirá com outros desafios, surpresas e esperança de acrescentar algo positivo ao mundo.”

Diante do exposto, a escolha pelo Mestrado em Educação estava pautada na certeza de que os estudos propiciariam um novo olhar com relação aos currículos dos Cursos de Licenciatura da UFSM, promovendo discussões que contribuiriam tanto para os/as professores/as em atuação como para os/as em formação.

Para mim ficou evidente a falta que senti no currículo obrigatório do curso a prática pedagógica, mas que a proposição e adoção de projetos de ensino ou de extensão – tais como PIBID, Residência Pedagógica, PUPA, etc. - sanou parcialmente estas inquietações. No entanto, sabendo que o percurso formativo de cada licenciado/a é único em função de suas escolhas no currículo não-obrigatório, a questão sobre que saberes para docência os currículos obrigatórios dos Cursos de Licenciatura da UFSM estavam possibilitando aos futuros/as professores/as persistiu.

Assim, no segundo semestre de 2020, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), Linha de Pesquisa 1 (LP1) intitulada “Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, com foco de pesquisa nas configurações curriculares de cursos de licenciatura.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC), vinculada ao Projeto de Pesquisa guarda-chuva desse grupo, intitulado “Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a Permanência Efetiva e a Aprendizagem Qualificada de Alunos de Ensino Médio no Brasil” (NETRADOCEM), com registro no

SIE/UFSM 045936, Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa 2.118.458, Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 6822931700005346; e apoio financeiro CNPq/MCTI (Chamada Universal 01/2016) - Processo 427740/2016-9. E tem como foco a estrutura curricular de cursos de licenciatura.

Esta dissertação está organizado em elementos pré-textuais, tais como: Listas de Figuras, Quadros, Siglas, entre outros; elemento textuais, os quais estão divididos em cinco capítulos; E por fim encontram-se os elementos pós-textuais, como: Referências; Apêndices; e Anexos.

O capítulo 1 denominado “Saberes necessários a docência” são apresentadas definições, de acordo com a literatura especializada, de conceitos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, tais como: (i) Saberes necessários para a docência; (ii) Estrutura combinatória entre tipologias de saberes para a docência.

O capítulo 2 intitulado “Normativas Legais para a Formação Inicial de Professores/as no Brasil” traz, além das normativas, outros documentos de caráter legal que influenciaram as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial de Professores/as da Educação Básica. E uma breve análise sobre a situação de atendimento ou não, em que os Currículos dos Cursos dos Licenciatura da UFSM se encontram.

O capítulo 3 nomeado “Caracterização da Produção Acadêmico-Científica veiculada em periódicos nacionais sobre o assunto “Cursos dos Licenciatura” apresenta um estudo de revisão de literatura e os procedimentos metodológicos para sua realização, além dos resultados oriundos da coleta de artigos em periódicos e suas análises.

No capítulo 4 são apresentados os “Encaminhamentos Metodológicos” no qual são definidos o problema e as questões de pesquisa, assim como, os procedimentos para coleta, tratamento e análise de informações. Também apresenta brevemente o contexto no qual os Cursos de Licenciatura analisados estão inseridos

O capítulo 5 denominado “Constatações e Resultados” conta com as informações coletadas e análises referentes aos currículos dos cursos da amostra. Essas constatações e resultados das questões de pesquisa, auxiliaram a responder o problema de pesquisa desta pesquisa. E, na busca pela contemplação do objetivo de pesquisa, serão apontadas as principais conclusões construídas a partir deste estudo.

INTRODUÇÃO

A cada dia estão mais rápidas as mudanças impostas pelas demandas da sociedade. O que ser? O que fazer? Como fazer? Estas, entre outras, são perguntas em que suas respostas mudam à medida que o coletivo almeja um novo ideal para a comunidade. Com a formação docente não é diferente, de modo que é necessário repensar continuamente suas bases teóricas.

O mundo globalizado coloca a educação como ponto essencial para o desenvolvimento da humanidade, o que torna primordial a existência de pesquisas no campo educacional. E, da mesma forma, faz da formação docente uma engrenagem crucial para o bom funcionamento da sociedade, pois serão estes docentes que contribuirão para a edificação das cidadãs e dos cidadãos das futuras gerações. No entanto, de acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 8) “[...] o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes”.

Olhando para a história da educação brasileira nos deparamos com mudanças estruturais nas maneiras de formar professores/as. Saviani (2009, p. 143), traz a história da formação de professores no Brasil dividida nos seguintes períodos:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O autor supracitado (ibid.) conclui dizendo que, apesar das mudanças contínuas, o que se mantém invariável durante estes seis períodos é a precariedade das políticas formativas para a formação de professores/as, e que estas não alcançaram um padrão minimamente consistente de preparação docente para enfrentar os problemas da educação escolar do país.

Um marco legal que merece ser destacado aqui é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996, elaborada durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Ela propõe, em seus artigos 62 e 63, alterações para

as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores/as, além de exigir nível superior para os/as professores/as da Educação Básica.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulga a Resolução CP nº1/99, na qual, em seu artigo nº 2, dá autonomia as instituições de ensino superior desenvolverem um projeto institucional de formação de professores/as próprio de acordo com seus interesses e demandas, entre outras disposições.

Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre: I – as diferentes áreas de fundamentos da educação básica; II – os conteúdos curriculares da educação básica; III – as características da sociedade de comunicação e informação. (BRASIL, 1999, p.2)

Nos próximos anos dá-se início as transformações nas perspectivas sobre formação de professores/as nas instituições de ensino superior, assim como, nas estruturas curriculares de seus cursos de licenciatura. Em 18 de fevereiro de 2002, ainda durante o governo do então presidente, torna-se pública a Resolução CNE/CP nº1/2002, na qual são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica. Esta resolução ressalta um conjunto de competências, conhecimentos e eixos norteadores da Formação de Professores/as da Educação Básica.

Girando o timão em outra direção, a DCN promulgada em 1 de julho de 2015 afasta-se da lógica de competências tão criticada na Resolução CNE/CP nº1/2002. A nova resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ela vem como resultado das discussões da Comissão Bicameral para a Formação dos/as profissionais do magistério da educação básica, trazendo tópicos como a formação na área de políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, educação especial, entre outros.

Em dezembro de 2017, durante o governo do presidente Michel Temer, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, cujo conteúdo define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica por todos/as estudantes do Brasil. Este documento de caráter normativo, que já havia sido previsto pela LDBEN, deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas tanto públicas quanto privadas.

³ Acesse <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> para obter informações sobre os principais momentos na construção da BNCC.

Em 2019, durante o segundo ano do governo do presidente da república Jair Bolsonaro, é aprovada pelo CNE a atual DCN que define, além das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Esta diretriz retoma a ideia de formação de professores/as por competências existente na DCN de 2002. Elaborada após o golpe de 2016, no qual Dilma Rousseff sofreu *impeachment*⁴, e posteriormente reelaborada no governo de Bolsonaro. Fruto do contexto político que ataca de forma desvelada a democracia do país, esta resolução é considerada por muitos como um retrocesso das conquistas no campo educacional adquiridas até o momento.

Dourado (2015, p. 304) ressalta que “[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. Em harmonia com este pensamento destaca-se a necessidade de discutir como estão ocorrendo as implementações das normativas legais nacionais nas instituições formativas.

Focalizando a temática deste estudo, Currículos dos Cursos de Licenciatura, pode-se apresentar, de forma breve, pois será discutido mais a fundo no decorrer desta pesquisa, algumas percepções globais que se tem sobre currículo. Utilizando os estudos de Schubert (1986), Gimeno Sacristán (2000, p. 14) sintetiza algumas destas percepções:

O currículo como conjunto de conhecimento ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo - nível educativo ou modalidade de ensino é a aceção mais clássica e desenvolvida; (...) como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; (...) como resultados pretendidos de aprendizagem; (...) como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; (...) como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; (...) como tarefa e habilidades a serem dominadas - como é o caso da formação profissional; (...) como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 14)

Somos reflexo similar do currículo em que estivemos inseridos; o currículo é reflexo dos interesses de certa sociedade, somadas as pressões sociais e políticas internas e externas da mesma. Este currículo é constituído por elementos necessários para uma formação desejável que irá contribuir para o desenvolvimento e melhoramento da sociedade em questão.

Há diversos estudos sobre que tipos de saberes um/a professor/a deve possuir para atuar na docência de maneira eficaz. Neste trabalho serão discutidas algumas tipologias disponíveis

⁴ *Impeachment* é um processo político-criminal que objetiva destituir alguém de um cargo governativo em países com modelos de governo presidenciais, por grave delito ou má conduta no exercício de suas funções.

na literatura especializada, mais especificamente: as tipologias de saberes de Pimenta (2005), Saviani (1996), Gauthier (1998) e Tardif (2012); as tipologias de conhecimentos de Shulman (1986, 1987) e Garcia (1999); e a tipologia de Perrenoud (2000).

A formação inicial do/a professor/a é o primeiro passo, e talvez o mais importante, na direção de constituir-se como educador/a. É um momento de experimentação no qual as experiências vividas neste período determinarão muitas das escolhas feitas durante o exercício da profissão. Por isso, é de extrema importância que os currículos dos cursos de licenciatura possibilitem o pleno desenvolvimento de saberes necessários para a docência.

Deste modo, esta pesquisa de mestrado tem por objetivo “Compreender as formas pelas quais as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura possibilitam o desenvolvimento de saberes para a docência.”

Baseado nos currículos dos cursos de licenciatura da UFSM, torna-se indispensável a identificação da forma em que os saberes da docência foram/estão sendo desenvolvidos e a adequação à legislação que os regulam, para que se possa sinalizar os limites e as possibilidades na formação inicial de seus/suas futuros/as professores/as.

1. SABERES NECESSÁRIOS A DOCÊNCIA

Neste capítulo serão apresentadas diferentes tipologias existentes na literatura sobre os saberes/conhecimentos/competências necessários para a Docência. E, também, uma possível combinação entre essas tipologias apresentadas.

1.1. SABERES PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Em sentido contrário ao do pensamento comum, se tornar professor/a não depende de uma aptidão inata ou proficiência sobre o conteúdo a ser ensinado, ou seja, aprende-se a ser professor/a. Mas exatamente o que deve-se aprender? E como? Esta seção é dedicada para a discussão de perguntas como estas e de suas possíveis respostas.

É possível encontrar na literatura especializada uma vasta gama de estudos sobre conhecimentos que o/a professor/a deve possuir. Borges (2001), ressalta que entre as pesquisas sobre os saberes ou conhecimentos do/a professor/a, pode-se destacar a variedade conceitual e metodológica das pesquisas deste campo. Essas diferentes tipologias e classificações mostram a pluralidade de enfoques presente em algumas pesquisas. Toda essa variedade nas pesquisas nos mostra que os pesquisadores/as buscam destacar os diversos aspectos que envolvem o ensino e os saberes dos/as professores/as.

Antes destas tipologias serem apresentadas, assim como suas possíveis relações, é necessário destacar a diferença de nomenclatura entre elas. Entre os/as autores/as que serão utilizados nesta pesquisa, podem ser citados Pimenta (2005), Saviani (1996), Gauthier (1998) e Tardif (2012) que fazem uso do termo “saberes”. Utilizando o termo “conhecimento” tem Shulman (1986, 1987) e Garcia (1999). O termo “competência” é usado por Perrenoud (2000).

Buscando no campo da filosofia, percebe-se não haver um acordo na diferenciação de “saber” e “conhecimento”. Entre os gregos a distinção dava-se por: saber (*episteme*), entendido como conhecimento teórico; e sabedoria (*sophia*) - conhecimento simultaneamente teórico e prático. Seja por causa da tradição filosófica ou por algum erro de tradução a centenas de anos atrás, esta questão divide opiniões.

Ao pesquisar estes termos no dicionário da Língua Portuguesa obtém-se os seguintes resultados:

SABER: “ter conhecimento; ficar ou permanecer informado; expressar conhecimentos; suspeitar sobre; pressentir; possuir capacidade, habilidade para; alcançar alguma coisa; fazer por merecer; conjunto de conhecimentos; em que há sabedoria.”
 CONHECIMENTO: “entendimento sobre algo; saber; ação de entender por meio da inteligência, da razão ou da experiência; ação de dominar uma ciência, uma arte, um método, um procedimento; circunstância ou situação em que se toma consciência de.”
 COMPETÊNCIA: “capacidade de fazer alguma coisa; aptidão; dever ligado a um ofício, cargo, trabalho; atribuição, alçada; conjunto de habilidades, saberes, conhecimentos”
 (Dicio – Dicionário online de Língua Portuguesa).

Embora “saber”, “conhecimento” e “competência” sejam por vezes utilizados no cotidiano da população como sinônimos (Ele/a sabe realizar tal atividade; ele/a tem conhecimentos para resolver tal problema; ele/a tem competência para realizar tal atividade; etc.), no contexto da educação estes termos podem possuir sentidos distintos.

Em estudos sobre a temática de Formação Inicial pode-se encontrar definições específicas para “conhecimento”, “saber” e “competência”, todavia, alguns/algumas autores/as não definam explicitamente o que entendem por tais termos, no entanto, é possível, através de seus trabalhos, deduzir a compreensão que possuem sobre estes.

É importante comentar, também, que os/as autores/as trazidos/as nesta pesquisa não são os/as únicos/as a estudar o assunto e utilizar tal nomenclatura, em verdade, há uma grande variedade de autores/as que se propõem a estudar a heterogeneidade, pluralidade e composição dos saberes para a docência. Eles/as foram escolhidos/as por suas contribuições e serem referências dentro e/ou fora do Brasil sobre a temática da Formação Inicial de Professores/as para a Educação Básica.

A apresentação das tipologias irá, sem critério específico, se iniciar com aquelas que utilizam o termo “saberes”, posteriormente aquelas que usam “conhecimento” e por último aquelas que envolvem a noção de “competência”.

Começando pela autora Pimenta (2005) em seu livro intitulado “Saberes pedagógicos e atividade docente”, aponta três saberes essenciais para a formação docente, são eles: saberes da experiência; saberes do conhecimento; e saberes pedagógicos.

Os “saberes da experiência” são oriundos do cotidiano docente e das representações socialmente construídas, se dá através da reflexão sobre a prática, mediada pela de outrem. Pimenta (2005) completa escrevendo que o desafio da formação inicial, com relação a este saber, é o de contribuir no processo em que o/a licenciando/a deixa de se ver como aluno/a passa a ver-se como professor/a.

Os "saberes do conhecimento" são os saberes, histórico e socialmente situados, oriundos da área de formação. Para constituir este saber é preciso agir sobre as informações, analisá-las, classificando-as, realizando reflexões críticas e situando-as socialmente.

E, por fim, os "saberes pedagógicos" estão relacionados a saber ensinar rompendo com a fragmentação tradicional do ensino. Para desenvolver este saber deve-se trabalhar a pesquisa como princípio formativo na docência.

Saviani (1996), motivado por tentar responder a questão “o que é necessário a alguém saber para se constituir, para se converter em educador” (SAVIANI, 1996, p. 145), desenvolveu sua própria tipologia de saberes que deve fazer parte do processo de formação do/a futuro/a professor/a. Sua tipologia é dividida em cinco saberes: saberes específicos; saber didático-curricular; saber crítico-contextual; saberes pedagógicos; e saber atitudinal.

Os “saberes específicos” são saberes específicos para a matéria de ensino e que fazem parte dos currículos escolares (ciências da natureza, ciências humanas ou das técnicas ou de outras modalidades).

O “saber didático-curricular” se refere ao modo de organizar a prática educativa. Implica no aprendizado de processos técnico-metodológicos, dinâmica do trabalho pedagógico, bem como de agentes, conteúdos instrumentos e procedimentos no espaço e tempo pedagógico.

O “saber crítico-contextual” envolve compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação. Estes saber se refere a atuação docente social e historicamente situada com vistas à preparação dos/as alunos/as para desempenho de papéis sociais.

Saviani, assim como Pimenta, possui um saber denominado "saberes pedagógicos", para ele estes saberes, oriundos das ciências da educação, estão sintetizados nas teorias educacionais que articulam e orientam o trabalho educativo.

O “saber atitudinal”, último desta tipologia, constitui o conjunto de ações e posturas do/a educador/a em sua prática educativa. Nas palavras do autor, “[...] trata-se de competências que se prendem a identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos” (SAVIANI, 1996, p. 148).

Ainda entre as tipologias que utilizam o termo “saber”, Gauthier (2006, p. 340), em seu livro nomeado “Por uma teoria da pedagogia”, se propõe a "encarar o saber como a expressão de uma razão prática. E essa razão prática depende muito mais da argumentação e do juízo do que da cognição e da informação.”. Propõe uma tipologia com os seguintes seis saberes: saber disciplinar; saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber experiencial; e saber da ação pedagógica.

Na visão de Gauthier (2006, p. 339), “[...] o saber é muito mais fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto [...]”, em outras

palavras, um saber envolve ação e reflexão entre seres em um determinado cenário, no qual, sua validade dependerá da maneira que é percebido no enredo, de modo que, perde sua validação ao não manter espaços para questionamentos, tornando-se o que o autor define como um “saber dogmático”.

O “saber disciplinar” é definido como os saberes disponíveis a sociedade, provenientes das diversas áreas do conhecimento, produzidos por pesquisadores/as e cientistas. Gauthier (2006, p. 29) salienta que “o professor não produz o saber disciplinar, mas para poder ensinar, extrai o saber produzido por pesquisadores”, logo, para mobilizar este saber o/a professor/a deve transpor os saberes produzidos por pesquisadores/as em algo adaptado ao contexto específico do ensino de sua disciplina.

O “saber curricular” se refere aos programas de ensino, e formam o conjunto de conhecimentos que deverão ser ensinados. Ainda que estes programas não sejam elaborados pelos/as próprios/as professores/as, as orientações presentes em seu conteúdo, aprovadas pelo Estado, apresentam-se como guias para a prática docente.

O “saber das ciências da educação”, de acordo com Gauthier (2006, p. 31), “[...] não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira.” Ou seja, é um saber que localiza o/a professor/a dentro de sua profissão, são particularidades que pessoas que praticam outros ofícios não tem conhecimento sobre, por exemplo: sistemas de ensino, conselhos de ensino, gestão escolar e de sala de aula, entre outros.

O “saber da tradição pedagógica” está relacionado com a ideia de “saber dar aula”, este saber está ligado às concepções de ordem metodológica. Ao longo dos anos de instrução na educação básica, os/as estudantes moldam uma representação sobre como uma escola funciona, o que um/a professor/a faz e como deve se portar, no entanto, esta representação é baseada (e adaptada) nos/as professores/as que tinham e na representação que estes tiveram, e assim por diante.

O “saber experiencial” representa a experiência do/a docente ao decorrer do tempo e que, após várias repetições, tornou-se em hábito. Um fator limitante deste saber é que por falta de verificações através de métodos científicos, o/a professor/a pode ter concepções equivocadas sobre a própria prática. Aqui o saber da tradição pedagógica é modificado.

E por fim, de acordo com Gauthier (2006, p. 33), o “saber da ação pedagógica” é “[...] o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.” O saber das ciências da educação pode ser validado ou não, por este saber.

Para Tardif (2012), a prática docente envolve saberes variados e estes mantêm diferentes relações com o corpo docente. Ele define o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (2012, p. 36).

O autor ressalta que o saber docente é um saber social, pois seus objetivos são sociais, ele repousa num sistema que garante sua legitimidade e orienta sua aplicação, é adquirido no contexto de socialização, ele é partilhado por um grupo de agentes e evolui com o tempo e com as mudanças sociais.

Sua definição de saber docente já informa as quatro categorias de sua tipologia de saberes para a docência, a saber: saberes da formação profissional (das Ciências da Educação a da Ideologia Pedagógica); saberes disciplinares; saberes curriculares; e saberes da experiência (ou práticos).

Os “saberes da formação profissional (das Ciências da Educação a da Ideologia Pedagógica)” são um conjunto de saberes das ciências da educação que os/as professores/as adquirem durante seu processo de formação inicial e/ou continuada nas instituições formadoras. Composto este conjunto de saberes, é possível citar, também, os saberes pedagógicos, validados cientificamente, referentes a métodos e técnicas de ensino, estes, assim como os demais, serão transmitidos aos/as professores/as ao decorrer de sua formação.

Os "saberes disciplinares" para os/as professores/as são aqueles relacionados a matéria de ensino. Todavia, este saber é independente de cursos de formação docente, ele corresponde aos saberes que a humanidade acumulou através do tempo, das diversas áreas de conhecimento.

Para Tardif os “saberes curriculares” são adquiridos pelos/as professores/as ao longo de sua carreira, eles “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38).

Emergentes da prática da profissão, os "saberes experienciais" mobilizam os saberes anteriores, transpondo-os para a realidade da situação que se encontra e avaliando-os. Estes saberes “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2014, p. 49).

Ao fim da apresentação das tipologias que utilizam o termo “saber”, começar-se-á a apresentação das tipologias dos autores Shulman (1986; 1987) e Garcia (1999), que utilizam o termo “conhecimento”.

A tipologia de Garcia (1999) é composta de quatro categorias de conhecimentos: conhecimento psicopedagógico; conhecimento do conteúdo; conhecimento didático do conteúdo; e conhecimento do contexto.

Para o autor supracitado o “conhecimento psicopedagógico” está relacionado com

[...] o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, princípios gerais de ensino, tempo de aprendizagem e de espera, ensino em pequenos grupos, gestão de classe. Inclui também o conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, planejamento curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação. (GARCIA, 1999, p. 86)

O “conhecimento do conteúdo” está voltado para os conhecimentos sobre a matéria de ensino que o/a futuro/a professor/a deve possuir, de modo que um déficit com relação a este conhecimento pode prejudicar discussões em sala de aula, como também, na escolha de materiais.

O “conhecimento didático do conteúdo” é uma combinação entre “o que ensinar” e “como ensinar”. Garcia (1992, p. 4) ressalta que este tipo de conhecimento está relacionado com “[...] à forma em que os professores ‘transformam’ o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento ‘ensinável’ e compreensível para os alunos”.

O “conhecimento do contexto” é caracterizado pelo conhecimento do/a professor/a sobre o contexto em que ele/a atua, seja social, econômico ou cultural. A partir da prática, o/a docente irá descobrir quem são seus/suas alunos/as, suas expectativas e níveis de rendimento. Este conhecimento também está relacionado com a escola, a maneira pela qual se organiza e opera, os/as docentes que nela atuam, entre outros.

Para Garcia (1999, p. 84) o termo “conhecimento” traz consigo o “[...] ‘saber pedagógico’ (conhecimentos teóricos e conceituais), [...] o ‘saber-fazer’ (esquemas práticos de ensino), assim como de ‘saber porquê’ (justificativa da prática).” Logo, pode-se inferir que ele compreende os conhecimentos que os/as professores/as devem possuir para uma docência de qualidade como um conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes, e que estes são desenvolvidos a partir da interação com o ambiente.

De modo semelhante, Shulman (2005, p. 5) escreve sobre conhecimentos necessários para a docência como aquilo que professores/as “[...] deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas”.

Ainda que estes dois autores não tenham propriamente definido o conceito de "conhecimento" para a docência, é possível notar, implicitamente, que ambos possuem uma compreensão similar sobre o termo.

Shulman (1987) está interessado nas fontes da base de conhecimentos para o ensino, seus processos e implicações. Ele acredita que o ensino começa quando o/a professor/a entende

[...] o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender, embora o aprendizado propriamente dito seja, em última análise, de responsabilidade dos alunos. (SHULMAN, 1987, p. 205).

O autor supracitado elabora sua tipologia com sete categorias da base de conhecimento. São elas: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento do contexto educacional; e, por fim, conhecimento dos objetivos, finalidades e os valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos.

O “conhecimento do conteúdo” é o conhecimento específico relacionado à área de ensino. Envolve a compreensão de conceitos, processos e fatos de uma determinada área do conhecimento.

O “conhecimento pedagógico geral” é o conjunto de conhecimentos sobre metodologias mais abrangente de ensino-aprendizagem que professores/as, mesmo de áreas diferentes, têm em comum.

Já o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, representa “[...] a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados no processo educacional em sala de aula.” (SHULMAN, 1987, p. 207). É desenvolvido na transformação do conteúdo específico em situação de ensino-aprendizagem.

O “conhecimento do currículo” é o conhecimento que permite a elaboração do que será ensinado, a quem e a partir de qual referencial. Envolve conhecimento sobre documentos legais, níveis de conteúdo e programas.

O “conhecimento dos alunos e de suas características” contempla a adequação dos objetivos pedagógicos, das metodologias às características dos/as alunos/as, ou seja, está relacionado ao conhecimento discente, suas concepções, principais dificuldades, formas de aprendizagem com vistas a contextualizar os conteúdos tornando-os significativos para os/as estudantes.

Enquanto o “conhecimento de contextos educacionais” compõe um conhecimento sobre a escola, o contexto sociocultural onde está inserida, como está organizada, até formas de financiamento e aspectos mais amplos que se relacionam com o ensino.

Por fim, o “conhecimento dos fins”, é o conhecimento dos valores, finalidades e objetivos que embasam o ensino bem como seus fundamentos histórico-filosóficos apresentados de modo explícito ou implícito na cultura da escola ou nas formas de conceber o currículo.

A última tipologia que será apresentada foi desenvolvida através de uma perspectiva de "competências".

Em 1999, Philippe Perrenoud publica o livro intitulado “*Dix nouvelles compétences pour enseigner*”, no ano seguinte é publicado no Brasil com o título “Dez novas competências para ensinar”, no qual o autor sintetiza em um grupo de dez, competências que considera cruciais para a profissão do/a futuro/a educador/a, denominadas: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; Trabalhar em equipe; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e Administrar sua própria formação contínua.

Cada uma destas dez competências é subdividida em competências específicas, totalizando 50 enunciados. O autor supracitado salienta que poderia ter organizado tais competências em poucas páginas ou em milhares, pois cada uma se relaciona com campos inteiros da reflexão pedagógica ou da pesquisa em educação, mas ao organizá-las em 10 famílias, como ele chama, nas quais cada uma resulta em um capítulo do seu livro, considerou um tamanho razoável.

- 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem: Essa competência mobiliza outras mais específicas, a saber: I) conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; II) trabalhar a partir das representações dos alunos; III) trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; IV) construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; V) envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
- 2) Administrar a progressão das aprendizagens: O papel de decidir as progressões passa a ser confiado cada vez mais pelos professores. Sendo assim, é necessário competências mais específicas para a tomada dessas decisões, a saber: I) conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; II)

adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; III) estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; IV) observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; V) fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

- 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação: Diferenciar é romper com a pedagogia frontal (uma mesma atividade para todos/as), é criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um/a dos/as alunos/as em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender. Essa competência sistêmica mobiliza outras competências específicas, a saber: I) administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; II) abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; III) fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades; IV) desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo
- 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho: Essa competência é de ordem didática, epistemológica e relacional. Envolve competências específicas como: I) suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; II) instituir fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; III) oferecer atividades opcionais de formação, à la carte; IV) favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
- 5) Trabalhar em equipe: Essa competência envolve elementos mais específicos como: I) elaborar um projeto em equipe, representações em comum; II) dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; III) formar e renovar uma equipe pedagógica; IV) confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais; V) administrar crises ou conflitos interpessoais.
- 6) Participar da administração da escola: Envolve: I) elaborar, negociar um projeto da instituição; II) administrar os recursos da escola; III) coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e de cultura de origem); IV) organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
- 7) Informar e envolver os pais: Essa competência mobiliza outras mais específicas, a saber: I) dirigir reuniões de informação e de debate; II) fazer entrevistas; III) envolver os pais na construção dos saberes.

- 8) Utilizar novas tecnologias: Essa competência envolve quatro competências específicas, a saber: I) utilizar editores de textos; II) explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; III) Comunicar-se à distância por meio da telemática; IV) Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
- 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: I) prevenir a violência na escola e fora dela; II) lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; III) participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; IV) analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; V) desenvolver o senso de reponsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
- 10) Administrar sua própria formação contínua: Ela condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras. Nenhuma competência, uma vez adquirida, se mantém por simples inércia. Nesse caso é necessário se ater a 5 competências específicas dentro desse âmbito: I) saber explicitar as próprias práticas; II) estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; III) negociar um projeto de formação comum com os colegas; IV) envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; V) acolher a formação dos colegas e participar dela.

Perrenoud (2000, p. 15), define a noção de competência como a "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação". Ele apoia sua visão sobre competências, a partir de quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
3. o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;
4. as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra. (Perrenoud, 2000, p. 15).

Com isso, as competências são exercitadas através da ação em situações específicas das quais necessitam que o/a professor/a mobilize atitudes, recursos, conhecimentos teóricos ou metodológicos. De maneira similar, o autor Zabalza (2006, p. 62) define "competência" como o "construto molar que nos serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade". Assim, as

competências podem ser entendidas como uma capacidade articular conhecimentos e comportamentos de maneira eficaz, em relação ao contexto.

A partir das sete tipologias apresentadas, é possível perceber que todos/as os/as autores/as estão preocupados/as, de modo geral, em trazer o debate do que o/a professor/a deve saber para ensinar. De modo que, seus estudos, assim como de outros/as pesquisadores/as da área, podem servir de referencial para discussões sobre a profissão docente. Perrenoud (2000, p. 15), conceitua referencial como “um instrumento para pensar as práticas, debater sobre o ofício, determinar aspectos emergentes ou zonas controversas.”

Discussões desse caráter podem e devem embasar orientações para um padrão mínimo de formação entre os Currículos dos Cursos de Licenciatura do país. Com isso, normativas legais que tenham o intuito de definir o que professores/as devem saber para ensinar, podem ser instituídas. Como exemplo de normativa legal deste teor, pode-se citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as.

A atual Diretriz Curricular Nacional para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – mais sobre este assunto no próximo capítulo – trabalha com a noção de “competência”. Esta resolução (Res. CNE/CP nº 02/2019) institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) a qual está organizada em dez competências gerais e três dimensões - “dimensão do conhecimento profissional”, “dimensão da prática profissional” e “dimensão do engajamento profissional” - das quais são divididas em quatro competências específicas cada.

Com isso, estas políticas curriculares, que são resultados de disputas de caráter epistemológico e políticas governamentais, ao definirem as competências que os/as futuros/as professores/as devem desenvolver nos cursos de Formação Inicial, se está comunicando os saberes necessários para o exercício da profissão.

1.2. ESTRUTURA COMBINATÓRIA ENTRE TIPOLOGIAS DE SABERES PARA A DOCÊNCIA

Diferentes tipologias foram apresentadas, com suas classificações a partir de conceitos de "saberes", "conhecimentos" e "competências"; algumas com um conjunto de categorias menor, das quais são mais abrangentes, e outras com um número maior de categorias mais específicas, das quais, na concepção dos/as autores/as, distingue-se ao ponto de merecer uma categoria própria.

Com base nas tipologias apresentadas, tem-se a pretensão de realizar aproximações, de modo que se possa articular uma tipologia de base para que, posteriormente neste trabalho, ela seja utilizada para analisar os Currículos dos Cursos de Licenciatura da UFSM. Assim, contribuindo para a resolução do problema de pesquisa deste estudo, definido como: “De que formas as configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFSM possibilitam o desenvolvimento de saberes necessários à docência na Educação Básica?”.

Ainda que utilizem terminologias diferentes, no cerne de suas tipologias percebe-se que todos/as os/as autores/as analisados/as estão interessados/as em discutir o que os/as professores/as devem compreender sobre sua profissão para propiciar um processo de ensino/aprendizagem de qualidade.

O quadro abaixo, contém as tipologias dos sete autores tomados como referência neste trabalho (ver Quadro 1). As combinações de cores ilustram as possíveis aproximações que podem ser feitas entre os tipos de saberes e conhecimentos.

Um alerta relacionado as tentativas de aproximações e a tipologia de “competências”: sabe-se que cada tipologia tem individualidades, e que as semelhanças que permitem que elas sejam comparadas e unidas em um determinado grupo não as colocam em pé de igualdade de sentidos. Todavia, a possibilidade de agrupá-las remete a noção de que possuem um maior grau de intenções similares, o que é perceptível entre as tipologias de “saberes” e de “conhecimentos” aqui apresentadas. A questão sobre a tipologia de “competências” exposta neste trabalho é que suas competências são definidas de forma muito específica, assim como as famílias as quais pertencem, de modo que compará-las com os saberes e os conhecimentos das outras tipologias trouxe uma aparência forçada já que seria necessário desmembrar os 50 enunciados e a partir deles realizar comparações com maior assertividade. Logo, devido ao nível desta pesquisa e o tempo limite, determinado pela CAPES, deste curso de mestrado, resolveu-se focar e dar conta de outras questões, como a efetiva análise dos Currículos dos Cursos de Licenciatura.

Para uma melhor compreensão, as justificativas das aproximações presentes no Quadro 1, estão retratadas abaixo em seis categorias, além é claro, das definições dos saberes de cada tipologia já apresentadas. Estas categorias estão organizadas de maneira que expressam os principais de Saberes para a Docência, de acordo com a autora desta pesquisa.

Quadro 1 – Possíveis articulações entre tipologias

TIPOLOGIAS DE SABERES DOCENTES							
Nº	Pimenta	Gauthier et al.	Saviani	Tardif	Perrenoud	Garcia	Shulman
1.	Saberes da Experiência	Saberes Disciplinares	Saberes Específicos	Saberes Disciplinares	Organizar e dirigir situações de aprendizagem	Conhecimento Psicopedagógico	Conhecimento do Conteúdo
2.	Saberes do Conhecimento	Saberes Curriculares	Saber Crítico-Contextual	Saberes da Formação Profissional Saberes Das Ciências da Educação Saberes Pedagógicos	Administrar a progressão das aprendizagens	Conhecimento do Conteúdo	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
3.	Saberes Pedagógico	Saberes Das Ciências da Educação	Saberes Didático-Curricular	Saberes Curriculares Saberes Curriculares	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	Conhecimento Didático do Conteúdo	Conhecimento do Currículo
4.		Saberes Da Tradição Pedagógica	Saberes Pedagógicos	Saberes Experienciais	Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	Conhecimento do Contexto Conhecimento do Contexto	Conhecimento pedagógico geral
5.		Saberes Experienciais	Saber Atitudinal		Administrar sua própria formação contínua.		Conhecimento dos alunos e suas características
6.		Saberes da Ação Pedagógica			Participar da administração da escola		Conhecimento do contexto educacional
7.					Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão		Conhecimento dos objetivos, finalidades e os valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos.
8.					Utilizar novas tecnologias		
9.					Informar e envolver os pais		
10.					Trabalhar em equipe		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

- Saberes relacionados a área disciplinar de referência para a matéria de ensino (ADRME)

Saber que está presente em seis tipologias, sendo nomeado como: saberes do conhecimento (Pimenta); saber disciplinar (Gauthier; Tardif); saberes específicos (Saviani); e conhecimento do conteúdo (Garcia; Shulman).

De modo geral entre os autores e autora, este tipo de saber é definido como os saberes que a sociedade dispõe sobre a área disciplinar de referência para a matéria de ensino. Na formação inicial estes saberes teórico científicos, culturais e tecnológicos, são organizados através de disciplinas.

- Saberes pedagógicos

Entre eles estão: os saberes pedagógicos (Pimenta); os saberes das ciências da educação (Gauthier); o saber crítico-contextual, e os saberes pedagógicos (Saviani); os Saberes das ciências da educação e os saberes pedagógico (Tardif); o conhecimento psicopedagógico (Garcia); e o conhecimento pedagógico geral (Shulman).

Estes são os saberes das ciências da educação, tais como aqueles relacionados com a didática; gestão educacional; fundamentos históricos, filosóficos e psicológicos que permeiam a educação, eles que diferenciam a profissão docente das demais. Saviani (1996), escreve sobre o saber crítico-contextual como aquele que remete as concepções sócio-históricas da docência para o preparo de um/a cidadão/cidadã. São considerados como bases para que o/a professor/a construa sua identidade, podem ser adquiridos tanto na formação inicial, como na formação continuada.

- Saberes pedagógicos da ADRME

Citados apenas por dois autores, são eles: o conhecimento didático do conteúdo (Garcia); e o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman). Devido a maneira como tratam deste saber suas obras contem proximidades tanto teóricas quanto metodológicas.

São os saberes de como ocorre o ensino e a aprendizagem da área disciplinar de referência para a matéria de ensino. Tendo o/a próprio/a professor/a como protagonista da construção deste saber, é efetivado através da prática, quando o/a professor/a transpõe um conhecimento científico em um conhecimento compreensível aos/as alunos/as. Um tipo de saber que pode ser desenvolvido tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, devido ao ser caráter prático. Ele incorpora conhecimentos relacionados a estratégias, métodos e didáticas específicas para o processo de ensino-aprendizagem da matéria de ensino.

- Saberes curriculares

Este tipo de saber foi aproximado através dos: saberes curriculares (Gauthier; Tardif); saberes didático-curricular (Saviani); e conhecimento do currículo, e conhecimento dos fins (Shulman).

São saberes relacionados a programas, documentos que orientam a prática docente, particularidades da profissão, etc. Estão relacionados, também, com a maneira com que as instituições de ensino e os/as professores/as fazem a gestão dos conhecimentos que devem ser ensinados aos/as alunos/as.

- Saberes do contexto

Agrupados nesta categoria estão: o conhecimento do contexto (Garcia); o conhecimento do contexto educacional, e o conhecimento dos alunos e suas características (Shulman).

Este tipo de saber está relacionado com o entendimento da cultura de quem participa do ambiente educacional, quem são seus/suas alunos/as e como estes/as aprendem, como funciona a estrutura organizacional da escola, etc.

- Saberes da experiência

As aproximações destes saberes foi: saberes experienciais (Pimenta; Gauthier; Tardif); os saberes da tradição pedagógica (Gauthier); e o saber atitudinal (Saviani).

São os saberes adquiridos com a prática no cotidiano docente. É citado como um dos saberes indispensáveis para a aprendizagem e bom desenvolvimento da prática docente. Segundo Tardif (2012, p. 16), “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

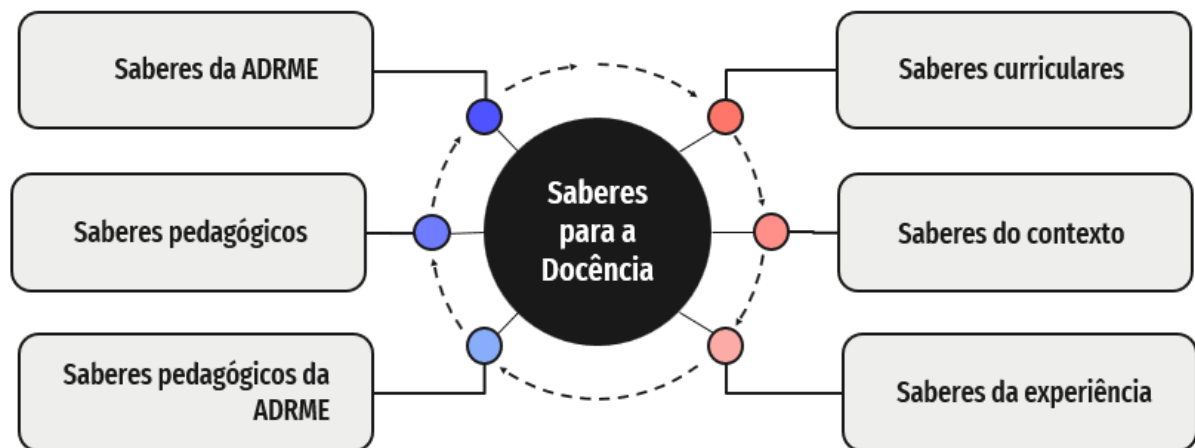
Ao passo que para Tardif (2012) os saberes experienciais, construídos individualmente, compartilhados e legitimados pela socialização profissional, resulta em valorização destes saberes, para Gauthier (2006), é necessário que estes saberes sejam verificados cientificamente para que não gerar concepções equivocadas. Para Pimenta (2005), este saber representa o processo de reflexão sobre a prática.

O “saber da ação pedagógica” de Gauthier (2006) não está presente dentro de uma das categorias acima, devido a este ser um tipo de saber ímpar, com relação as outras tipologias. Este saber é uma combinação de todos os outros saberes de sua tipologia, pois mobiliza os

saberes sobre a matéria de ensino, sobre os programas, sobre as metodologias, sobre suas representações e sobre suas experiências. Segundo o autor, este saber é o mais necessário para a profissionalização do ensino, “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”, em contrapartida é o menos desenvolvido no reservatório de saberes do/a professor/a.

Com base no que foi apresentado, a análise dos Currículos dos Cursos de Licenciatura da UFSM será feita tendo por base as categorias de Saberes para a Docência mencionadas anteriormente e sintetizadas na Figura 1.

Figura 1 – Saberes para a Docência



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

2. NORMATIVAS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS NO BRASIL

Até o momento, as chamadas de Diretrizes Curriculares Nacionais, já passaram por três configurações diferentes. Neste capítulo, serão apresentados os aspectos principais dessas Normativas Legais Nacionais que orientam a Formação Inicial de Professores/a da Educação Básica no Brasil. Também, serão discutidas algumas definições existentes na literatura sobre a noção de Currículo.

2.1. CURRÍCULO

Definir currículo não é tarefa fácil, na verdade, de acordo com Silva (1999, p. 14) "uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é". A relação intrínseca entre currículo e a teoria no qual ele foi baseado expressa o caráter polissêmico do termo. Com isso, nesta seção será apresentado o que algumas teorias expressam sobre currículo na expectativa de contribuir para as discussões elucidadas nesta pesquisa.

De modo similar, Lopes e Macedo (2011) evidenciam a impossibilidade de definir aspectos intrínsecos ao termo currículo, somente a acordos sobre seus sentidos. E que uma definição de currículo já traria um certo conjunto de concepções e enfoques em que a aceção estaria inserida.

O termo currículo aparece em registros pela primeira vez, segundo estudos históricos, no século XVII, como programa de curso que os/as estudantes deveriam seguir. O currículo era dado como atividade burocrática, com ênfase na eficiência, na organização e na produtividade. Tendo foco nos estudos das formas de planejamento, a seleção e organização de conhecimentos, progressão dos conteúdos, técnicas, métodos. Os/As professores/as eram vistos como transmissores e os/as estudantes eram os repetidores dos conhecimentos apresentados.

Segundo Sacristán (2000), pode-se perceber o currículo como uma construção social, ou seja, que passa por mudanças de acordo com o contexto histórico, cultural, político e econômico, é possível encontrar diferentes definições de acordo com o local e o período temporal, assim como, a referência da posição social daquele em que um determinado currículo se apresenta. Para ele os currículos são:

[...] a expressão do equilíbrio e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. (p. 17).

A formação de professores/as para a Educação Básica do país tem se desenvolvido em um cenário de disputas de concepções, e esses embates se intensificam nos momentos em que se discute a elaboração de documentos orientadores e normatizadores da política nacional de educação. É perceptível a tendência de que a cada novo governo do país, este tentar apagar os planos do governo passado e promover os seus, ignorando o plano que deveria ser da nação brasileira independente da visão partidária que está no poder.

Sobre as teorias de currículo, deve-se ter em mente que estas são desenvolvidas a partir de escolhas: o que fazer? Quando? Como? Por quem? Para quem? Por que? Quanto a estas escolhas, Silva (1999), ressalta que as teorias de currículo justificam suas escolhas sobre quais conhecimentos irão favorecer em detrimentos de outros a partir do modelo de ser humano que pretende formar. E que no cerne destas teorias "está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade" (Ibid., p. 15).

Para o autor supracitado o currículo é uma tradição inventada, ele não é neutro nem universal, nem imóvel, aquilo que está lá é resultado de embates, de choques, de disputas, de valorizações. O currículo, portanto, vai ser sempre uma opção política. Silva (1999) entende que qualquer ação social é, também, uma ação política e o currículo enquanto ação social, enquanto produção de sujeitos só pode ser também uma opção política.

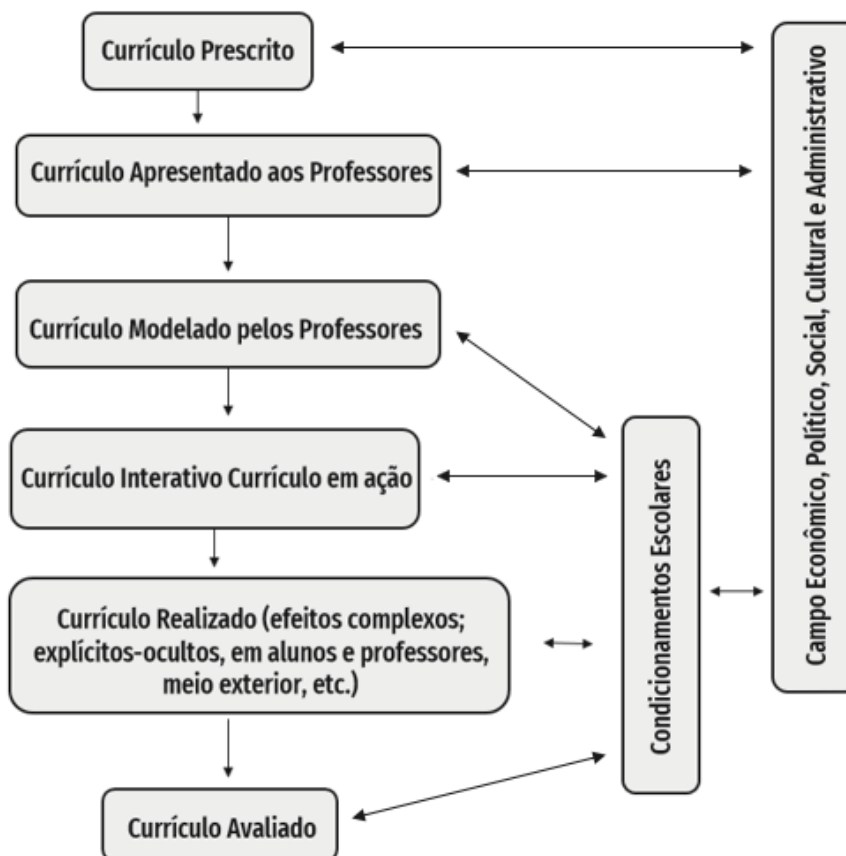
O currículo não deve ser tratado de forma simplificada como um conjunto disciplinas ou conteúdos. Com isso, Sacristán (2000) apresenta um modelo de interpretação do currículo composto por diferentes níveis, conforme a figura 2 abaixo.

O currículo prescrito é uma referência para a ordenação de um sistema curricular, é o ponto de partida para a elaboração de outros materiais e dita o conteúdo dos mesmos. Um exemplo de currículo prescrito é a Base Nacional Comum Curricular, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para toda Educação Básica pública ou privada no Brasil.

O currículo apresentado aos/as professores/as é uma tradução do currículo prescrito, ou seja, uma interpretação deste último de maneira que facilite o trabalho do/a professor/a, por exemplo livro-texto.

O currículo moldado pelos/as professores/as é resultado do plano de ensino deles/as, que pode ser individual ou em grupo; o/a professor/a é o/a agente que irá dar significado e concretizar os conteúdos de alguma prescrição ou currículo elaborado.

Figura 2 –Modelo para interpretação do Currículo.



Fonte: SACRISTÁN (2000, p. 105).

O currículo em ação é o que acontece na prática, o planejamento posto em ação com o fator imprevisibilidade e modificações necessárias. De acordo com Sacristán (2000, p.105), "a análise desta fase é que dá o sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na mesma."

O currículo realizado diz respeito aos efeitos produzidos pela prática; esses efeitos podem ser de diversos tipos (cognitivo, afetivo, social, moral, etc.), podem ser tomados como resultados de algum método pedagógico ou podem ser indefinidos (do tipo que será notado mais no médio ou longo prazo), afetam tanto alunos/as quanto professores/as.

É através do currículo avaliado que os significados definidos na prática serão reforçados. Para o autor supracitado:

Pressões exteriores de tipo diverso nos professores – como podem ser os controles para liberar validações e títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas – levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. (2000, p.106).

O currículo influencia e é influenciado, ele é interpretado e ressignificado; como um ser vivo, ele não é uma única coisa, mas sim um conjunto de ideias, propostas; ele será sempre um projeto, uma aposta que tem como objetivo gerar mudanças. Então o currículo gera, tenciona, empurra, talvez não em todos os componentes, segmentos ou em todos os momentos, mas em várias situações o currículo movimenta algo que gera algum tipo de mudança.

De acordo com Tardif (2012), a organização e o conteúdo curricular se configuram como problemas para a formação docente. Em sua opinião, o modelo tradicional de professor/a, que permanece em grande maioria, no qual a teoria não é vinculada de modo eficiente com a prática e o ensino fragmentado em disciplinas, resulta em uma visão deste/a profissional como um/a executor/a de tarefas.

Um dos problemas dos cursos de formação de professores/as, de acordo com Pimenta (2005), é que os conteúdos e as atividades de estágios em seus currículos fixos, são desenvolvidos de maneira distante das realidades das escolas, desta forma não contribuindo com o/a licenciando/a em sua familiarização com as contradições presentes na prática social de educar e no desenvolvimento de uma identidade docente própria.

É comum que em algum momento do curso de licenciatura tenha-se aulas simuladas, ou seja, uma aula na qual o/a licenciando/a irá planejar e executar com seus/suas colegas no papel de estudantes. Essas práticas didáticas realizadas em um ambiente similar a um laboratório onde as variáveis são muito bem controladas, com situações, recursos e alunos/as idealizados/as pouco favorecem que o/a futuro/a professor/a desenvolva e/ou aprimore seus saberes docentes. As aulas simuladas têm seu valor, no entanto, o que não pode ocorrer é o depósito de todas as fichas em um único número da roleta, é necessário que se tenha diversas oportunidades e maneiras de formar para a docência.

Para Shulman (1987), a base de conhecimento não é algo fixo, ao contrário, precisa ser constantemente revisto com o auxílio de pesquisas. E de modo semelhante Perrenoud (2000), tem a mesma ideia sobre a noção de um conjunto de competências, não ser algo fixo, é necessário que elas sejam revisadas e recontextualizadas. Da mesma maneira pode-se pensar em currículo como algo que necessita constante revisão, de modo que este torne-se o melhor possível para tal contexto.

De acordo com Perrenoud (2000), na educação, diferente de outras profissões, essa reformulação e recontextualização não são tão evidentes quanto o surgir de uma nova tecnologia que afeta diretamente a prática de uma profissão, no contexto educacional a mudança se dá a partir da transformação da visão ou das condições de exercícios da profissão docente. Por estas mudanças da visão que se têm sobre a profissão docente ser um processo, geralmente, lento e sutil, pois envolve mudar a opinião de pessoas, avaliar seus efeitos torna-se um pouco mais complicado quando vive-se na era do imediatismo. O que afeta possíveis mudanças nas condições de exercício da profissão tanto por parte dos/as professores/as, quanto em relação as políticas educacionais relacionadas.

Dominar a teoria não é garantia de capacidade para transpô-la para a prática. Não que a teoria não seja um dos pilares da profissão docente, no entanto a prática possui igual valor e não deve ser negligenciada ou considerada como inferior que não mereça tempo e dedicação. A prática reflexiva torna-se possível através de situações que mobilizem, combinem ou desenvolvam saberes.

Pimenta (2005, p. 46), discorrendo sobre a *práxis* docente ressalta que o/a professor/a “está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática”. É necessário que, de alguma forma, a Formação Inicial garanta o preparo do/a futuro/a professor/a para a realidade de seu trabalho, imprevisível e carente de aperfeiçoamentos contínuos. O processo de formação de professores/as deve ter como prioridade o desenvolvimento e prática de sua autonomia.

A valorização da profissão e dos saberes docentes, de acordo com Tardif (2012), dependem de mudanças na formação do/a professor/a, é preciso voltar-se para um processo de ensino-aprendizagem reflexivo. O que reforça a importância de identificar os saberes para a docência na Educação Básica e incorporá-los aos cursos de formação de professores/as. Em relação estes saberes para a docência, é preciso estar ciente da sua liquidez, em outras palavras, os saberes precisam ser ressignificados a medida que as demandas da sociedade mudam.

Qualquer proposta curricular, qualquer documento curricular e qualquer currículo em ação estará sempre a serviço de alguém. O que interessa aos professores/as é fazer essa análise para perceber: Quem é o/a cidadão/cidadã em que se pretende formar a partir de tal currículo; e a quem interessa esse projeto de cidadão/cidadã? Com isso, é preciso refletir se os currículos instituídos atendem os objetivos quanto ao/a profissional desejado/a, ou seja, se estes são coerentes. E, caso não estejam em harmonia, deve-se pensar novos arranjos curriculares que

atendam as novas demandas. Meditar sobre esta problemática envolve analisar, além dos currículos dos cursos, as normativas legais que regulam os currículos dos cursos de formação de professores/as.

2.2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS NO BRASIL

Entre as políticas públicas educacionais que marcaram o movimento de reformas da década de 1990, pode ser citada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a partir da qual torna-se obrigatório que a formação inicial de professores/as ocorra em cursos de nível superior (exceto para atuar na Educação Infantil ou nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, aos quais é admitida como formação mínima, a modalidade normal oferecida em nível médio). É a partir dela, também, que os Cursos de Licenciatura passam a ter autonomia para a organização de suas configurações curriculares, que deve ser pensada conforme a realidade e as particularidades de cada instituição de ensino superior.

A LDBEN traz um prelúdio das adequações que a formação docente deve se submeter para situar-se frente as novas concepções de ensino-aprendizagem e mudanças na organização e gestão escolar.

No artigo 87 § 1º da LBDEN/96 fica definido que "A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos." É perceptível a influência de organismos multilaterais⁵ em documentos legais do Brasil. A partir da década de 1990, a educação ganhou mais espaço em discursos políticos e de empresários ao redor do mundo, influenciados pela Conferência Mundial de Educação para Todos.

No que se refere a educação superior, o primeiro PNE (2001-2010) aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001, trazia a formação de professores/as como fundamental para o desenvolvimento do país:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar, prioritariamente à

⁵ Organismos multilaterais são organizações internacionais são formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros. Por exemplo, Banco Mundial, ONU, UNESCO, UNICEF, entre outras).

solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2001, cap. IV, item 10.2).

As discussões sobre a profissão docente giravam em torno de atender as demandas do novo mercado de trabalho. Com isso, “a ordem é reduzir o insucesso para alcançar menor desperdício de recursos humanos e materiais. Daí as inúmeras políticas ligadas ao sistema de ensino: a do livro didático, da avaliação, das reformas curriculares, da formação de professores, da universidade” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p.10).

Seguindo esta linha de pensamento, um dos objetivos do PNE para o magistério da Educação Básica é de “Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino.” (BRASIL, 2001, cap. IV, item 10.3, ponto 8). Assim, surgindo a necessidade de desenvolver documentos legais mais específicos as configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura.

De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC), órgão executor do sistema federal de ensino, o CNE, órgão colegiado integrante do MEC, é responsável por criar e avaliar políticas públicas nacionais com relação a educação. Instituído pela Lei 9.131/95, ele tem caráter normativo, deliberativo e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação.

Além de participar da elaboração e acompanhar a execução do PNE, o Conselho Nacional de Educação (CNE) possui outras atribuições, tais como:

- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
- g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. (BRASIL, 1995, art. 7º, § 1º)

É publicado o Parecer CNE/CP 09/2001, resultante de um extenso processo de discussão com propósito de atender as novas demandas educacionais do país, teve participação de diversos segmentos sociais, destaca que:

O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do

exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (BRASIL, 2001, p.3).

Assim, com a intenção de melhorar a qualidade da Educação no país, em 18 de fevereiro de 2002, durante o último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso, o CNE institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Res. CNE/CP nº 1/02). Organizada em 19 artigos, esta resolução foi elaborada a partir da noção de competências, as quais o/a futuro/a professor/a deverá desenvolver em sua formação inicial, para que possa atuar de maneira eficiente frente aos desafios atuais de sua profissão.

Inicialmente possuía prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores/as se adequassem a esta resolução (artigo 15º), no entanto em 2004 este prazo é alterado, de modo que passa a vigorar nova data limite até o dia 15 de outubro de 2005. Tendo uma nova alteração neste mesmo artigo ao final de 2005, porém, desta vez, é acrescido novo parágrafo referente a autonomia que as instituições de ensino superior possuem para aplicar ou não esta DCN aos/as alunos/as já matriculados. Com isso, as instituições de ensino tinham liberdade para organizar o início de aplicação do novo currículo, dando possibilidade para que os/as licenciandos/as que já estavam no curso sob o currículo anterior (geralmente, quando dirigido desta forma, era válido para quem já havia concluída 50% ou mais do curso) concluir seus estudos sem prejuízos.

Traz em seu 3º artigo, os princípios norteadores da formação de professores/as, os quais é interessante destacar: considerar a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do/a futuro/a professor/a; e a pesquisa, focada no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que ensinar envolver possuir conhecimentos e mobilizá-los para a ação. O que demonstra que a articulação da teoria com a prática era desejada.

O artigo 6º traz as competências que devem ser consideradas para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, a saber:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p. 3)

É destacado que as competências presentes nesta resolução, são demandas relevantes, com origem na análise da atuação profissional e que se assentam na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, no entanto devem ser consideradas como um conjunto mínimo a serem desenvolvido pelos/as futuros/as professores/as, existindo muitas outras que podem ser oferecidas aos/as estudantes.

No 3º parágrafo, ainda do art. 6º, fica definido que além dos conhecimentos específicos para a formação, deve-se propiciar debates envolvendo questões culturais, sociais, econômicas, sobre a docência e o desenvolvimento humano, de modo que contemple:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002, p. 3)

É possível reconhecer a preocupação com os conhecimentos pedagógicos necessários a formação para a docência.

O artigo 7º desta resolução⁶, trata da identidade dos Cursos de Licenciatura, os quais devem possuir projetos pedagógicos próprios, assim como direção e colegiados individuais. As instituições de ensino devem garantir tempos e espaços para atividades e discussões específicas sobre a formação docente.

Normatiza no artigo 10º, autonomia as instituições de ensino referente a seleção e ordenamentos dos conteúdos a compor a matriz curricular de seus cursos, evidenciando a transposição didática, a qual deve transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos/as futuros/as professores/as.

Os critérios para a organização da matriz curricular dos Cursos de Licenciatura, encontram-se no 11º artigo, divididos em seis eixos:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

⁶ Existem menções relacionadas a cursos específicos para a educação infantil e anos iniciais, no entanto não serão comentadas nesta pesquisa.

- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (BRASIL, 2002, p. 5)

Como o próprio nome remete, são eixos articulares que expressam a demanda de articulação entre os conhecimentos necessários a prática docente. Ao final deste artigo consta um parágrafo único, o qual delimita que "[...] o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total" (BRASIL, 2001, p.5).

Embora não conste na própria resolução o que está se entendendo como formação pedagógica, no Parecer CNE/CP 09/2001, que antecedeu a resolução de 01/2002, é possível encontrar a seguinte definição:

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor (BRASIL, 2001, p. 48).

Em artigo de número 12 encontra-se menção sobre a prática ir além do estágio curricular supervisionado, devendo estar presente durante todo o curso, desde o início. A dimensão prática, para além das disciplinas pedagógicas, deve estar relacionada com outros componentes curriculares.

A carga horária mínima dos Cursos de Licenciatura, instituída em uma resolução adicional (Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002), fica definida como 2800 (duas mil e oitocentas) horas, devendo ser distribuídas da seguinte forma:

- 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, 2002, art. 1).

O desenvolvimento do estágio curricular supervisionado deve ocorrer a partir da segunda metade do curso, em escola de Educação Básica, no entanto, estas 400 horas podem

ser reduzidas até a metade caso o/a licenciando/a exerçam atividade docente na Educação Básica.

Novamente, evocando o Parecer CNE/CP 09/2001, é possível encontrar a seguinte definição para a Prática como Componente Curricular:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001, p. 23)

Ainda em 2002, com uma proposta voltada para as classes sociais mais pobres, Luiz Inácio Lula da Silva é eleito Presidente da República. Durante seu período de mandato (2003-2010) instituiu políticas assistenciais e de educação que mudaram o contexto social e econômico da população brasileira, tais como: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferece bolsas de estudo em universidades particulares de até 100% para estudantes carentes; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com propósito de criar condições de acesso e permanência de estudantes carentes em cursos de graduação; e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) que tinha como objetivo oferecer financiamento a estudantes de cursos de graduação não gratuitos. Assim, aumentando expressivamente o acesso ao ensino superior as pessoas menos privilegiadas. Com alterações nas políticas educacionais, tornou-se necessário rever as DCN.

O processo de elaboração de uma nova política de formação docente ocorreu em um cenário de escândalos de corrupção envolvendo pessoas próximas ao governo e ataques político-partidários da oposição. Assim, entre organização de uma comissão, discussão do seu conteúdo e, finalmente, sua aprovação, levou mais ou menos uma década. De 2004 a 2014, a comissão bicameral do CNE foi recomposta diversas vezes, a redação final e aprovação da nova DCN foi concluída apenas em 2015, durante o segundo ano do mandato de Dilma Rousseff,

Impulsionados pela aprovação do novo PNE (2014-2024), no qual possui estratégias (metas 12, 15, 16, 17 e 18) relacionadas a formação e valorização dos/as profissionais da Educação Básica, o CNE buscou situar seus estudos e debates em uma proposição com maior organicidade para a formação destes/as profissionais, com desejo de articular formação inicial e continuada.

No primeiro dia do mês de julho de 2015, a Res. CNE/CP nº 01/2002 é revogada e é sancionada a resolução CNE/CP nº 2/2015, que determina as DCN para a formação inicial de professores/as em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Organizada em oito capítulos e 25 artigos, estipulou um prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores/as do país se ajustassem a esta nova resolução, contados a partir da data de sua publicação. Este prazo que foi alterado três vezes, na primeira vez através da resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, adicionando um ano ao prazo; na segunda vez, resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018, redefiniu o prazo como sendo de quatro anos a partir da publicação de 2015; e, por fim, com a resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019, definiu novo prazo de dois anos contados a partir da publicação da BNCC em 2017.

Esta DCN propõe uma articulação entre as instituições de Educação Básica e as de Ensino Superior, de modo que as instituições ofertantes de Cursos de Licenciatura devem incluir as instituições de Educação Básica em ações extensionistas presentes em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Além disso, evoca para debate temas sobre questões pedagógicas, gestão educacional, temáticas relacionadas a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar.

Traz no corpo do seu texto a ideia de que a ação docente envolve intencionalidade e metodologia, o que demanda a articulação de conhecimentos de diversos campos científicos. Completa ressaltando que o exercício da docência envolve dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas através da sólida formação docente.

Quanto a organização dos cursos de formação inicial, traz em seu artigo 12º três núcleos para guiá-la:

- I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
- II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos;
- III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Uma das principais alterações desta resolução foi o aumento da carga horária total dos Cursos de Licenciatura, passando de 2800 horas para 3200 horas, e com duração de oito semestres ou quatro anos. Esta carga horária deveria estar estruturada da seguinte maneira:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

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

No capítulo III, artigo 8º, discorrendo sobre o que o/a egresso/a dos cursos de formação inicial deve estar apto/a a fazer, é possível encontrar o seguinte trecho: “atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais” (BRASIL, 2015, art. 8, IX). O que se pode interpretar é que qualquer egresso de curso de formação de professores/as em nível superior, independente da área de especialização, está apto a exercer função relacionada a gestão escolar. O que se torna um tanto problemático, pois no decorrer do texto a gestão escolar aparece apenas como algo que deve ser garantido nos currículos dos cursos de formação inicial, essa afirmação genérica dá margem para que o assunto seja tratado de maneira superficial, como por exemplo no programa de uma disciplina de 30 horas, o que certamente não capacita de modo equivalente a alguém com curso de pós-graduação ou até mesmo com curso de graduação que tenha uma quantidade de horas mais significada para tratar do assunto.

O capítulo VI da DCN de 2015 vai tratar da formação continuada dos/as profissionais do magistério. No capítulo VII irá discorrer sobre políticas de valorização destes/as profissionais, a qual pode ser entendida como ser como:

[...] uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. (BRASIL, 2015, p. 15)

De maneira geral, estas DCN inspiram a autonomia docente, o desenvolvimento de capacidades reflexivas, críticas e criativas do/a futuro/a professor/a através do diálogo constante entre teoria e prática.

Após o golpe de 2016, com Michel Temer assumindo a presidência e, conseqüentemente, com a volta ao MEC e ao CNE o grupo que esteve à frente da DCN de 2002, as concepções de competências como eixo articulador são resgatadas. Com isso, novas propostas referentes às políticas educacionais foram postas em pauta. Não muito tempo depois, com intenções de estar alinhadas com a BNCC, uma nova resolução é promulgada às pressas, modificando novamente as DCN dos cursos de formação de professores/as.

Entidades educacionais reagiram à possibilidade de uma nova DCN argumentando que não havia uma real avaliação do desempenho da DCN de 2015 na formação de professores/as, pois, mesmo os cursos que já estavam em conformidade com a mesma, não haviam encerrado um ciclo. Também se posicionaram contra o discurso de que a resolução de 2015 não permitia aos Currículos dos Cursos de Licenciatura a apropriada adequação à BNCC.

Instituída no primeiro ano do governo de Jair Messias Bolsonaro, a atual Resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, está organizada em nove capítulos e 30 artigos, mais um anexo com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Fica estipulado um prazo de dois anos para sua implementação. No entanto, em parecer CNE/CP nº 10/2021, devido a prejuízos institucionais relacionados a Pandemia da Covid-19, um ano foi adicionado ao prazo limite de implementação desta resolução.

A formação inicial passa a ser orientada por dez competências gerais provenientes da BNCC e por mais algumas competências específicas divididas em três dimensões, "conhecimento profissional", "prática profissional" e "engajamento profissional". Sendo que cada uma das dimensões possui competências específicas contendo conhecimentos, ações e comprometerimentos que o/a profissional deve manter, e respectivas habilidades, indicadas na BNC-Formação (ver Anexo A). A saber, as competências específicas são:

1) Conhecimento profissional:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. (BRASIL, 2015, p. 2)

2) Prática profissional:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. (BRASIL, 2015, p. 2)

3) Engajamento profissional:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2015, p. 2)

Tendo como prioridade a prática, aspectos mais relacionados a reflexão e formação teórica ficam em segundo plano nestas competências.

Quanto à carga horária total que os Cursos de Licenciatura devem possuir, ela se mantém a mesma, 3200 horas, as quais devem ser distribuídas, de acordo com o art. 11, da seguinte maneira:

I - Grupo I: 800 (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.

II - Grupo II: 1.600 (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.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Algo que merece destaque está relacionado ao que consta, também, no artigo 11º, parágrafo único – em concordância com o inciso III do parágrafo único do art. 61 da LDB - que expressa a possibilidade de “[...] aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades”. Os questionamentos que ficam quanto a esta afirmação, pois não há explicações no corpo do texto desta DCN, são: Quem decide o que pode ser aproveitado ou não? Que instituições de ensino são estas? Que “outras atividades” são estas? Qual a carga horária máxima em que pode haver aproveitamento?

Esta resolução destina um pequeno capítulo específico para a gestão na Educação Básica, no qual declara que para o exercício dessas funções é necessário ter graduação em pedagogia ou curso de especialização lato sensu ou mestrado ou doutorado, e a experiência docente é exigida em qualquer um dos casos. Esta especificação trata deste assunto melhor do que nas DCN de 2015, em que qualquer graduado de curso de formação de professores/as estaria apto a tarefa de gestão escolar.

Outro ponto é referente as "atividades complementares" (iniciação científica, iniciação à docência, monitoria, etc) que estavam presentes nas DCN de 2002 e de 2015, nesta DCN deixa de existir esta especificação.

Estas diretrizes estabelecem, além da carga horária e como deve ser distribuída, os conteúdos que devem ser abordados e como estruturá-los dentro do currículo, esse detalhamento de como tudo deve ser feito acaba restringindo a autonomia que as instituições de ensino possuíam quanto a organização curricular dos Cursos de Licenciatura.

Agora, voltando-se para os principais pontos de cada resolução, que serão utilizados para a análise da amostra de cursos, irão ser explícitos em roteiro de análise textual (mais sobre isto no capítulo de encaminhamentos metodológicos). No entanto, de modo geral, serão consideradas as indicações das DCN sobre estruturas organizacionais dos currículos, como a distribuição de carga horária, a maneira em que a prática deve estar presente no currículo, entre outras; Uma comparação desses temas, entre as três Diretrizes Curriculares Nacionais aqui apresentadas, pode ser encontrada no Apêndice B. Outro aspecto que será considerado padrão de análise, são os saberes/conhecimentos/competências/habilidades, de acordo com a definição da DCN (2002, 2015, 2019); cada uma delas define o que é necessário que o/a futuro/a professor/a desenvolva para o exercício da profissão, logo, os saberes/conhecimentos/competências/habilidades, que precisam estar nos currículos dos Cursos de Licenciatura.

O contexto de elaboração das DCN de 2002, envolve a ideia de que a escola deveria se adaptar aos interesses do mercado globalizado. Ela possuía uma redação um tanto enxuta sendo insuficiente no detalhamento de assuntos ou até mesmo deixando-os de fora, como por exemplo, a valorização dos/as profissionais do magistério, a formação continuada, a educação do campo, entre outros. Trazia um discurso no qual o/a professor/a era responsável pela formação das cidadãs e dos cidadãos do Brasil, o que tonava imprescindível que o/a professor/a tivesse competências e habilidades para realizar tal tarefa.

Com a noção de “competências” das quais deveria orientar os currículos de formação docente, a DCN de 2002, foi fortemente criticada por vários pesquisadores. Uma das críticas a noção de "competências" presente nestas diretrizes de 2002 é o fato dessas estarem relacionadas a um modelo de instrumentalização da docência. De acordo Masschelein e Simons (2013, p. 90):

[...] não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. o problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos;

Ao transpor para o contexto dos cursos de formação de professores/as, percebe-se que o problema seria similar, focar apenas no saber fazer e não no equilíbrio entre saberes, saber fazer e saber ser.

Em contrapartida, a DCN de 2015, tinha uma narrativa de uma formação que conduz a articulação entre teoria e prática que se faz presente em toda extensão do trabalho educativo. Estas DCN, abordam diversos assuntos que são caros a profissão, como a valorização do/a

profissional do magistério, sua formação continuada e a própria articulação entre as instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica; inclui, também, a educação de jovens e adultos, educação a distância, assim como a educação especial, a do campo, a indígena, a quilombola, entre outros. No entanto, a redação pode ser um pouco confusa e repetitiva.

Estas diretrizes foram desenvolvidas através de um amplo debate entre entidades acadêmicas, instituições de ensino, sindicatos, professores/as de diversos níveis, foram consideradas como uma conquista da área da educação. Uma dessas conquistas seria o desenvolvimento de um projeto institucional que propusesse uma forte articulação entre a formação inicial e a formação continuada de professores/as da Educação Básica, com isso aproximando as universidades e escolas. Instituída pelas DCN de 2015, esta proposta desaparece das DCN de 2019.

Rompendo com a organicidade desejada nas DCN de 2015, as DCN de 2019 separam formação inicial e formação continuada, citando a última em apenas três incisos e afirmando que está terá, posteriormente, uma resolução específica. Em contraste com as DCN de 2015, novamente, as DCN de 2019 deixam a desejar, reduzindo a valorização profissional que antes possuía um capítulo inteiro a apenas um inciso, explicitando a despreocupação com a profissão da qual, cada vez mais, tanto fazem exigências. Um exemplo disso, é a grande redução de carga horária dos cursos de formação pedagógica para graduados/as não licenciados/as, que antes ficava entre 1000 a 1400 horas e passou a um mínimo de 760 horas, o que remete a antiga ideia de que qualquer um/a pode ser professor/a basta conhecer o conteúdo da área disciplinar de referência para a matéria de ensino, todavia o oposto não é válido, um/a professor/a não pode fazer curso de 760 horas e tornar-se engenheiro/a.

Outra crítica a DCN de 2019 é o fato de que a BNC-Formação foi elaborada por consultores com ligações a empresas educacionais privadas, sem nenhum tipo de discussão com os/as próprios/as professores/as ou com entidades educacionais públicas. Em 2002 as diretrizes são inspiradas em programas americanos; em 2019, a BNC-Formação tem como base o modelo australiano de formação docente, o qual tem vias de possuir maior controle sobre o trabalho docente, inclusive ambas têm dimensões orientadoras idênticas.

Estruturada em competências, a BNC-Formação dá a entender que seu foco é treinar o/a futuro/a professor/a a transpor o que está na BNCC, com foco em desenvolver em seus/suas alunos/as as competências e habilidades definidas na BNCC. necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC.

O que pode ser subentendido da DCN de 2019 é que, na realidade, ela está preocupada com a avaliação e não com a formação docente, a medida que caminha na direção de padronizar tanto os currículos quanto os parâmetros avaliativos.

É possível perceber na trajetória da educação brasileira, que a maioria dos projetos de mudanças ou reformas são tentativas de utilizar um método ou estratégia que fora bem-sucedido em algum outro país de primeiro mundo, todavia, o esforço empenhado para realizar adaptações nestas propostas curriculares ao contexto do Brasil é mínimo. E a noção de utilizar estes relatos, com seus erros e acertos, apenas como uma inspiração para criar uma composição própria para este país é sufocada, como se as vozes daqueles que pensam em adequar, não em tentar forçar uma cópia idêntica, não fossem ouvidas.

A descontinuidade de políticas educacionais que ocorre, quase que, a cada troca de gestão do país, dificulta o desenvolvimento, aplicação, avaliação, reflexão e aprimoramento de propostas deste caráter. Caracterizando-se como um obstáculo a elevação da qualidade da educação nacional.

3. CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA VEICULADA EM PERIÓDICOS NACIONAIS SOBRE O ASSUNTO CURSOS DE LICENCIATURA

Neste capítulo será apresentado um Estudo de Revisão de Literatura Especializada (ERLE) sobre o assunto “Cursos de Licenciatura”. Com a intenção de obter um panorama do que vem sendo produzido na área.

Flick (2013), quando escreve sobre revisão de literatura deixa claro que este deve ser um dos primeiros passos a ser tomado em uma pesquisa, pois para ele “[...] o encontro de novos *insights* precisa estar baseado no conhecimento já disponível” (Flick, 2013, p.42), logo, ter familiaridade com os conhecimentos que foram produzidos e com os debates atuais demonstra domínio sobre a temática que está dispondo-se a pesquisar.

Ainda de acordo com o autor supracitado, “uma revisão ou uma análise da literatura serão mais produtivas, ordenando o material e produzindo uma avaliação crítica dele, o que envolve a seleção da literatura e a ponderação sobre ela” (Flick, 2013, p.46). Em harmonia com essa ideia, a seguir, foram descritos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do ERLE, assim como uma análise sobre a amostra.

3.1 LEVANTAMENTO DA AMOSTRA

Para a realização do ERLE, primeiramente, foram selecionados Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC) que fossem: (I) Nacionais; (II) Da área da Educação; e (III) Classificados como Qualis A1, de acordo com a classificação Qualis/CAPES de 2020.

Em relação a utilização do parâmetro (III), foi considerado o critério da CAPES, o qual define a qualidade dos PAC; nos quais periódicos com maior excelência são classificados como A1. Também foram excluídos da amostra os PAC que, mesmo atendendo aos parâmetros citados acima, possuíam foco em estudos históricos ou em uma área específica como ensino de matemática, entre outros. No quadro 2 estão ilustrados os 14 PAC resultantes.

Ao fazer uso desses parâmetros de triagem, é possível que haja perdas de artigos publicados em PAC estrangeiros, todavia, artigos de autores/as estrangeiros/as ou em outra língua publicados em PAC brasileiros, desde que sejam pertinentes ao assunto em questão, serão selecionados para a amostra final.

Quadro 2 – Relação dos Periódicos Acadêmico-Científicos A1 selecionados

Nº	TÍTULO DO PAC	ENTIDADE/ INSTITUIÇÃO	ISSN
1.	CADERNOS DE PESQUISA	Fundação Carlos Chagas	1980-5314
2.	CADERNOS DE PESQUISA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2178-2229
3.	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)	1678-4626
4.	EDUCAÇÃO E PESQUISA	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)	1678-4634
5.	EDUCAÇÃO E REALIDADE	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2175-6236
6.	EDUCAÇÃO EM REVISTA	Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação (FAE) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1982-6621
7.	EDUCAR EM REVISTA	Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1984-0411
8.	ENSAIO - AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	Fundação CESGRANRIO	1809-4465
9.	INTERFACES DA EDUCAÇÃO	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	2177-7691
10.	PRÁXIS EDUCATIVA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	1809-4031
11.	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	1809-449X
12.	CURRÍCULOS SEM FRONTEIRAS	Associação Brasileira de Currículo (ABdC)	1645-1384
13.	REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS RBEP-INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)	2176-6681
14.	REVISTA USP	Programa de Apoio às Publicações Científicas Periódicas da USP	0103-9989

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

É importante ressaltar que este ERLE foi realizado entre os meses de setembro de 2021 a março de 2022. Logo, pode ser possível encontrar novos trabalhos pertinentes ainda ao final do decorrido ano.

O tipo de produção científica escolhido foi artigos em PAC, pois possuem maior alcance e prestígio dentro da academia. O período temporal delimitado foi de 2017 a 2021, ou seja, as produções dos últimos cinco anos.

Para a seleção dos artigos foram definidos três Termos de Busca, os quais deveriam estar presente no título e/ou palavra-chave e/ou resumo dos trabalhos. São eles: “Curso de Licenciatura”, “Currículo dos Curso de Licenciatura” e “Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores”. Variações destes termos serão aceitas, desde que permaneçam com o mesmo significado, por exemplo: singular e plural dos termos; currículo por organização curricular; etc.

Recorreu-se ao Portal SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) por este possuir uma vasta gama de PAC brasileiros organizados em um mesmo portal ou aos próprios sites dos periódicos quando estes não estavam disponíveis no Portal SciELO.

Utilizando esses procedimentos foram identificados 177 artigos. Porém, após uma leitura rápida do resumo ou, quando necessário, de partes dos artigos, aqueles que tratavam de algum aspecto relevante ao assunto do ERLE foram mantidos. Com isso, a amostra diminuiu para 29 artigos a serem analisados.

Mesmo contendo algum dos três Termos de Busca, os artigos excluídos possuíam foco em outros temas, por exemplo: cursos de pedagogia e de educação especial; ação docente em escola do campo; altas habilidades; educação ambiental; construção da gestão participativa na universidade; questões de raça, etnia, gênero e sexualidade; ensino de matemática, história, geografia, etc; EJA; evasão; PIBID; educação domiciliar; entre outros.

Em uma análise inicial, foi possível identificar três categorias principais de foco das pesquisas: (i) Aquelas que estavam mais interessadas em discutir as influências das políticas curriculares sob a formação docente; (ii) Aquelas que tinham foco nas matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura; e (iii) Aquelas que tratavam, de alguma maneira, do desenvolvimento de saberes/conhecimentos para a docência na formação inicial.

Agora, escrevendo sobre estas categorias de forma individual. No quadro 3 encontram-se os 8 artigos identificados, e preservados da amostra, na categoria “Políticas Curriculares”.

QUADRO 3 – Categoria de foco “Políticas Curriculares”

Nº	TÍTULO DO PAC	AUTOR/A (sobrenome e ano)	TÍTULO
----	---------------	---------------------------------	--------

1.	Interfaces da Educação		Zandavalli; Sousa; Olegário, 2021	As políticas brasileiras de formação de professores no período de 2000 a 2020: entre negligências e esvaziamentos da educação em ciências
2.	Currículo Fronteiras	sem	Cardoso; Ens; Lima, 2021	Educação 2030: tendências, influências e ausências nas políticas de formação inicial de professores
3.	Currículo Fronteiras	sem	Moreira; Pereira; Ferreira, 2021	O tornar-se professor(a) no currículo de ciências: tensionando as teses culturais da BNCC e da BNC-Formação
4.	Currículo Fronteiras	sem	Barreiros; Drummound, 2021	Base nacional comum para formação de professores da educação básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente
5.	Currículo Fronteiras	sem	Dias; Gabriel, 2021	A quem interessa a profissionalização docente?
6.	Currículo Fronteiras	sem	Garcia; Fontoura, 2021	As ideias não morrem: movimentos nas políticas curriculares e na formação docente
7.	Currículo Fronteiras	sem	Guarany; Cardoso, 2021	O sujeito docente da diversidade e da diferença nas diretrizes curriculares de formação
8.	Interfaces da Educação	da	Diniz-Pereira; Flores; Fernandes, 2021	Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Os artigos da categoria “Políticas Curriculares” possuíam os seguintes objetivos:

1. “[...] apresentar e analisar os marcos legais e os principais programas desenvolvidos para a formação de professores no Brasil entre os anos de 2000 e 2020, buscando identificar neles as orientações voltadas à formação de professores de Ciências.” (Zandavalli; Sousa; Olegário, 2021, p. 287);
2. “[...] identificar a relação entre o proposto no documento ‘Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação’, publicado pela Unesco (2016) e a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que ‘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)” (Cardoso; Ens; Lima, 2021, p. 1327);
3. “[...] identificar como os textos das políticas curriculares brasileiras (BNC-Formação e BNCC) participam da constituição de teses culturais sobre a subjetividade docente, com efeitos no ensino das disciplinas escolares em ciências” (Moreira; Pereira; Ferreira, 2021, p. 1208);
4. “[...] discutir a formação de professores a partir da política governamental da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação e BNC-Formação Continuada), problematizando as noções relacionadas aos direitos de aprendizagem, espectro de justiça e a responsabilização docente, em

detrimento dos sentidos mais amplos do Direito à Educação" (Barreiros; Drummound, 2021, p. 1313);

5. "[...] abordar questões referentes a profissionalização docente, levando em consideração a percepção de que, nos últimos tempos, a docência tem sido significadamente hegemonicamente como profissão, seja na produção acadêmica, seja na política educacional ou nos cursos de licenciatura" (Dias; Gabriel, 2021, p. 1290);
6. "[...] problematizar a relação entre as políticas voltadas para a formação que vêm ao encontro das políticas curriculares e de avaliação no que se refere à consolidação das estratégias de controle" (Garcia; Fontoura, 2021, p. 1506);
7. "[...] discutir como estão dispostas discursividades acerca do sujeito docente para a diversidade e a diferença em diretrizes curriculares para cursos de formação inicial, seus desejos de governo e as subjetivações que pretendem" (Guarany; Cardoso, 2021, p. 1226);
8. "[...] apresentar e discutir princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil" (Diniz-Pereira; Flores; Fernandes, 2021, p. 589);

O quadro 4 contém os 7 artigos da amostra que se encaixam na categoria “Matrizes Curriculares”.

QUADRO 4 – Categoria de foco “Matrizes Curriculares”

(continua)

Nº	TÍTULO DO PAC	AUTOR/A (sobrenome e ano)	TÍTULO
9.	Educação e Sociedade	P.Leite; Ribeiro; G.Leite; Uliana, 2018	Formação de profissionais da educação alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade
10.	Cadernos de Pesquisa	Almeida; Cruz, 2017	A reforma curricular e a memória ideologizada de uma geografia em (des) construção
11.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP- Inep	Cachapuz; Neto; Silva, 2020	Formação inicial de professores de Física no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa de modelos de formação
12.	Revista Brasileira de Educação	Sá; Santos, 2017	Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química
13.	Educação em Revista	Reis; Mortimer, 2020	Um estudo sobre licenciaturas em ciências da natureza no Brasil

QUADRO 4 – Categoria de foco “Matrizes Curriculares”

(conclusão)

Nº	TÍTULO DO PAC	AUTOR/A (sobrenome e ano)	TÍTULO
14.	Práxis Educativa	Medeiros; Amorim; Carvalho, 2020	Licenciaturas em Educação do Campo da Região Nordeste: estudo curricular sobre a formação de professores por áreas de conhecimento
15.	Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Veras; Figueredo; Kuratani; Chaves, 2020	Formação de professores na Universidade Federal da Bahia: análise das licenciaturas noturnas

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Os artigos da categoria “Matrizes Curriculares” possuíam os seguintes objetivos:

9. "[...] tecer considerações analíticas e reflexões teóricas sobre alguns dos desafios e demandas que têm se apresentado na contemporaneidade à formação docente, a partir de marcos legais que regulamentam a formação inicial de professores em cursos de licenciatura, focando principalmente alguns aspectos decorrentes da implementação das atuais DCN, estabelecidas pela Resolução nº 2/CNE/2015 (BRASIL, 2015b)" (P.Leite; Ribeiro; G.Leite; Uliana, 2018, p. 725);
10. "[...] analisar esse processo a partir dos currículos que deram consistência e orientação ao curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, ao longo desses 31 anos de existência (1985 – 2015)" (Almeida; Cruz, 2017, p. 27);
11. "[...] contribuir para a reflexão crítica sobre singularidades, similaridades e diferenças dos modelos de formação inicial de professores de Física no Brasil e em Portugal, investindo na sua compreensão com um sentido não normativo e não prescritivo" (Cachapuz; Neto; Silva, 2020, p. 146);
12. "[...] apresentar os resultados obtidos na investigação de um curso de licenciatura em química de uma universidade pública" (Sá; Santos, 2017, p. 315);
13. "[...] discutimos a formação acadêmico-profissional de professores de ciências para atuar no ensino fundamental [...] analisamos as matrizes curriculares de cursos de Licenciaturas Plenas em Ciências da Natureza" (Reis; Mortimer, 2020, p. 1);
14. "[...] apresentar uma análise curricular acerca da formação de professores por áreas de conhecimento nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Região Nordeste do Brasil" (Medeiros; Amorim; Carvalho, 2020, p. 1);

15. "[...] identificar elementos voltados à formação de professores nos componentes curriculares dos cursos de licenciaturas noturnas da Universidade Federal da Bahia (Ufba)" (Veras; Figueredo; Kuratani; Chaves, 2020, p. 695);

A categoria de foco “Saberes Docentes” contém 5 artigos, restantes da amostra final de 21, que estão identificados no quadro 5.

QUADRO 5 – Categoria de foco “Saberes Docentes”

Nº	TÍTULO DO PAC	AUTOR/A (sobrenome e ano)	TÍTULO
16.	Cadernos de Pesquisa-FCC	Cruz, 2017	Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores
17.	Revista Brasileira de Educação	Oliveira; Fiorentini, 2018	O papel e o lugar da didática específica na formação inicial do professor de matemática
18.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP- Inep	Martins; Júnior, 2021	Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química
19.	Currículo sem Fronteiras	Tura; Figueiredo, 2017	Conhecimento e políticas de formação docente
20.	Educação em Revista	Silva; Soares; Valle, 2021	Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de licenciatura em ciências biológicas

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Os artigos da categoria “Matrizes Curriculares” possuíam os seguintes objetivos:

16. "[...] analisar o estado atual do ensino de didática em cursos de licenciatura e sua contribuição para o processo de constituição profissional docente" (Cruz, 2017, p. 1166);
17. "[...] conhecer, analisar, interpretar e descrever o pensamento, os saberes e as práticas que vêm sendo mobilizados, produzidos e desenvolvidos pelos formadores de professores que atuam na disciplina de didática especial de matemática em cursos de licenciatura em matemática" (Oliveira; Fiorentini, 2018, p. 1);
18. "[...] investigar as contribuições da disciplina Didática Geral para a formação de futuros professores de Química" (Martins; Júnior, 2021, p. 486);
19. "[...] analisar, no contexto das políticas curriculares para a formação docente no Brasil, a produção discursiva em torno do significante conhecimento do/a professor/a" (Tura; Figueiredo, 2017, p. 486);

20. "[...] analisar a mobilização de saberes docentes e o processo de construção da identidade docente de alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas" (Silva; Soares; Valle, 2021, p. 1);

Em relação às fontes de coleta de informações, foi possível classificar as pesquisas em 2 categorias: (i) Documentos; e (ii) Sujeitos. No quadro abaixo, estão listados os artigos e a categoria na qual se encaixam. Os números correspondem a identificação de cada artigo, baseado nos quadros anteriores.

E referente aos instrumentos de coleta de informações, foi possível estabelecer três categorias: (i) Entrevista; (ii) Questionário e (iii) Roteiro de análise, os quais utilizaram documentos como fonte de coleta de informações.

QUADRO 6 – Fontes e instrumentos de coleta de informações presentes nos artigos

	Documentos	Sujeito
Entrevista	10.	12; 16; 17; 18; 20.
Questionário	11.	12; 16.
Roteiro de análise	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 14; 15; 19.	11.

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Destacando que os artigos 10, 11, 12 e 16 utilizam mais de um instrumento de coleta informações. No artigo 10, os documentos são os currículos de um Curso de Licenciatura em geografia, as entrevistas foram feitas com professores/as que haviam participado do processo de reforma curricular do curso. No artigo 11 os documentos são os currículos de um Curso de Licenciatura em física do Brasil e de um Curso de Licenciatura em física de Portugal e questionários coordenação dos dois cursos. No artigo 12, foram aplicados questionários com licenciandos/as e as entrevistas ocorreram com licenciandos/as e egressos/as de um Curso de Licenciatura em química. No artigo 16, foram utilizados questionários e entrevistas com estudantes de Cursos de Licenciatura que já haviam cursado mais de 70% do curso.

Quanto aos outros artigos que utilizam entrevistas como instrumentos de coleta de informações. No artigo 17, foram entrevistados professores/as do Ensino Superior que atuam na disciplina de didática. No artigo 18, foram realizadas entrevistas com professores/as do

Curso de Licenciatura em química e com licenciandos/as do curso. No artigo 20, foram realizadas entrevistas com formandos/as de um Curso de Licenciatura em ciências biológicas.

Com relação à categoria roteiro de análise textual, foram classificados 15 artigos que utilizaram documentos como fonte de coleta de informações.

No artigo 1, utilizam as DCN de 2002, 2015 e 2019 sobre a formação de professores/as; as DCN de 2012 destinada a Educação Ambiental; Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica; Resolução CNE/CP n.º 1/2020, referentes as DCN para a formação continuada de professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada.

Os documentos utilizados no artigo 2 são: “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação”, publicado pela Unesco (2016); e a DCN para formação inicial de professores/as para a Educação Básica, Resolução CNE/CP n.º 2/2019.

No artigo 3, as fontes de informações são as políticas curriculares brasileiras BNC-Formação e BNCC. No artigo 4, também foram utilizadas a BNC-Formação e BNC-Formação Continuada. No artigo 5, usaram as DCN de 2019, que institui a BNC-Formação. O artigo 6, usa as DCN de 2015 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre outras políticas curriculares nacionais, o artigo 7 trata principalmente das DCN de 2015 e as DCN de 2019. Nos artigos 8 e 9 é usada as DCN de 2015.

No artigo 13, foram analisadas as matrizes curriculares de cursos de Licenciaturas Plenas em Ciências da Natureza. O artigo 14, faz leitura e na análise de currículos e de matrizes curriculares de cursos de Licenciaturas. O artigo 15, assim como os demais, faz uso das matrizes curriculares de cursos de Licenciaturas e ementas de disciplinas como fontes de informações.

Por fim, o artigo 19, "[...] discute-se a produção discursiva do conhecimento do/a professor/a nas políticas curriculares para a formação docente, tendo como referencial a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe" (Tura; Figueiredo, 2017, p.741).

3.2 CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICO CIENTÍFICA SOBRE CURSOS DE LICENCIATURA

A partir do estudo realizado, da amostra de artigos, foi possível verificar que, há uma quantidade considerável de pesquisas sobre Cursos de Licenciatura e as políticas curriculares

que os regem. No entanto, nos últimos cinco anos, poucas pesquisas foram destinadas as estruturas de Cursos de Licenciatura direcionados a área disciplinar de referência para a matéria de ensino.

Com a realização deste panorama geral foi possível verificar como estão as produções acadêmicas sobre o assunto do ERLE publicadas em periódicos nacionais.

É interessante destacar que, os artigos resultantes, ainda que possuam temáticas similares e contribuam para as reflexões presentes nesta pesquisa, poucos possuem foco na análise de como estão configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura direcionados a ADRME, e não em como elas deveriam estar.

4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo encontram-se o problema e as questões de pesquisa, assim como os elementos teórico-metodológicos envolvidos nesta pesquisa, tais como, a natureza deste estudo, as fontes e instrumentos para coleta e tratamento de informações, assim como, as justificativas quanto a definição de recortes necessários a amostra que será analisada. Também será apresentado o contexto no qual estão inseridos os Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria.

4.1 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Haja vista que está pesquisa tem por objetivo “Compreender as formas pelas quais as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura possibilitam o desenvolvimento de saberes para a docência.”. Para orientar o desenvolvimento deste estudo e alcançar o objetivo, foi formulado o seguinte problema de pesquisa: De que formas as configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFSM possibilitam o desenvolvimento de saberes necessários à docência na Educação Básica?

Com o propósito de auxiliar a resolução deste problema de pesquisa, três questões de pesquisa foram elaboradas:

1. De que modos os PPC dos Cursos de Licenciatura da UFSM buscam contemplar as orientações e as exigências presentes nas Normativas Legais nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica?
2. Que relações podem ser estabelecidas entre os conteúdos programados presentes nos ementários de Cursos de Licenciatura da UFSM e os saberes necessários para a docência na Educação Básica?
3. Que graus de consonância podem ser estabelecidos entre os textos dos PPC e os ementários das disciplinas da formação pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFSM?

4.2 NATUREZA DA PESQUISA

A abordagem metodológica que norteia o presente estudo classifica-se como qualitativa, do tipo pesquisa documental. A pesquisa qualitativa estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais, tem maior foco nas relações humanas, nos seus significados e intencionalidades. Flick (2009, p. 17), define a pesquisa qualitativa como "uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dela uma série de representações", assim dizendo, o/a pesquisador/a irá interpretar o objeto de estudo com base em sua individualidade.

Creswell (2007) destaca algumas características para a pesquisa qualitativa, tais como: deseja compreender determinado fato, grupo, papel ou situação social; a coleta de informações pode ser através de observações, entrevistas, documentos, material audiovisual; o/a pesquisador/a posiciona-se na narrativa, não podendo se separar de suas origens e pensamentos anteriores; tem caráter exploratório e descritivo; seus resultados são subjetivos, logo, não é possível traduzir em números; entre outras. Enfim, a pesquisa qualitativa possuindo tais particularidades auxilia no momento de analisar os dados, pois permite que o/a pesquisador/a se atente para a especificidade de cada caso, o que é indispensável, e permitirá compreender o contexto de cada participante da pesquisa, no caso deste estudo, compreender o meio em que os documentos analisados foram desenvolvidos.

O autor supracitado completo salientando que o/a pesquisador/a precisa dissertar sobre suas escolhas para a elaboração dos seus estudos e descrever, o mais detalhadamente possível, o caminho percorrido até seus resultados. Dessa forma, poder-se-á aferir precisão e credibilidade aos resultados de seu trabalho.

A pesquisa documental é caracterizada pelo uso de documentos escritos ou não, tais como: documentos oficiais, jurídicos, diários, imagens, esculturas, filmes, sons, entre outros, ou seja, sua definição é vasta. Gil (2010, p. 31) define documento como "[...] qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento", e destaca que em função do avanço tecnológico ao qual estamos expostos os documentos podem ser encontrados em diversos formatos físicos ou digitais.

Para Flick (2009, p. 236), "ao optar pela análise de documentos, o pesquisador deve considerar quem produziu os documentos, com que objetivo, quem os utiliza em seu contexto natural", logo, é preciso fazer uma análise de forma criteriosa, para além de uma listagem de informações. A compreensão do conteúdo de um documento é muito importante sim, porém

para uma assimilação completa de seu significado é necessário ter conhecimento sobre seu cenário de desenvolvimento, sua função naquele meio social e a maneira que é posto em prática.

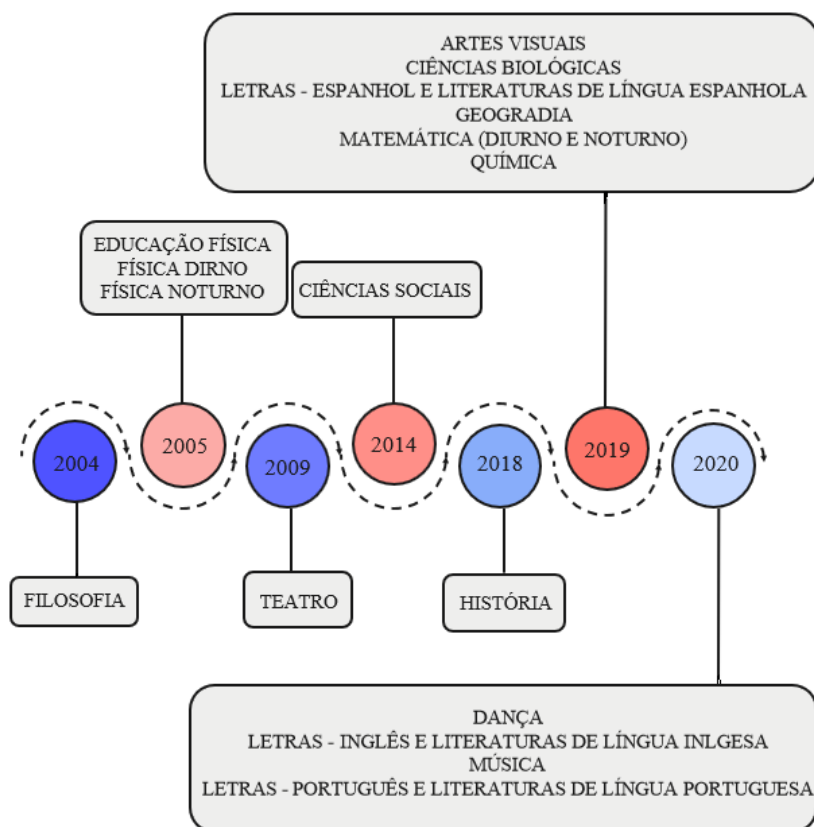
4.3 FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Nesta pesquisa, foram utilizados documentos como fontes de informações, os quais são: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFSM; e Ementários das Disciplinas dos Cursos de Licenciatura da UFSM.

Os documentos aqui analisados são do tipo "textos existentes", os quais Charmaz (2009, p. 58) define como “[...] documentos variados cuja elaboração não tenha tido a participação do pesquisador”. Ao fazer uso deste tipo de texto como fonte de informação, pesquisadores/as os tomam como dados, no entanto, é importante ressaltar o objetivo original e o contexto em que tal documento foi produzido.

Na figura 3 baixo estão ilustrados os cursos que inicialmente compunham a amostra e o ano da última versão do seu currículo disponível.

Figura 3 – Ano da última versão dos Currículos dos Cursos de Licenciatura da UFSM que compunham a amostra



Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Como instrumentos de coleta de informações foram utilizados Roteiros de Análise Textual (RAT), os quais foram elaborados pela autora desta pesquisa.

O quadro abaixo é utilizado no âmbito do grupo INOVAEDUC, com objetivo de auxiliar na organização e no desenvolvimento da pesquisa. Nele encontra-se a relação entre as questões de pesquisa e os instrumentos de coleta que devem auxiliá-las.

Quadro 7 - Fontes e Instrumentos previstos para responder Questões de Pesquisa

ELEMENTOS MÍNIMOS DE CARACTERIZAÇÃO DA INTENÇÃO DE PESQUISA	
TEMÁTICA	Currículos de cursos de licenciatura
FOCO	Configurações curriculares de cursos de licenciatura
OBJETIVO	Compreender as formas pelas quais as configurações curriculares de Cursos de Licenciatura da UFSM possibilitam o desenvolvimento de saberes necessários à docência na Educação Básica.
PROBLEMA DE PESQUISA	Que relações podem ser estabelecidas entre as configurações curriculares de Cursos de Licenciatura da UFSM e o desenvolvimento de saberes necessários à Docência na Educação Básica?

QUADRO PRINCIPAL				
QUESTÕES DE PESQUISA		FONTES PARA COLETA/CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS PARA COLETA/CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES		
		Fontes	Modalidade	Documento
N.	Enunciados	Tipo	PPC dos Cursos de Licenciatura	Ementários das Disciplinas dos Cursos de Licenciatura
		Instrumentos	Roteiro Análise Textual	Roteiro Análise Textual
1.	De que modos os PPC dos Cursos de Licenciatura da UFSM buscam contemplar as orientações e as exigências presentes nas Normativas Legais nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica?		X	---
2.	Que relações podem ser estabelecidas entre os conteúdos programados presentes nos ementários de Cursos de Licenciatura da UFSM e os saberes necessários para a docência na Educação Básica?		---	X
3.	Que graus de consonância podem ser estabelecidos entre os textos dos PPC e os ementários de Cursos de Licenciatura da UFSM?		X	X

Fonte: Elaborado ao longo dos anos pelo grupo INOVAEDUC sob coordenação do Prof. Eduardo A. Terrazzan

4.3.1 Roteiro de Análise Textual

Os roteiros de análise textual (RAT) dos Currículos dos Cursos de Licenciatura da UFSM (ver Apêndice B) foram construídos a partir das principais prescrições das DCN, assim como, os saberes para a docência estabelecidos na tipologia de base desta pesquisa (ver capítulo 1), de modo que, possibilitarão uma análise mais direcionada e uma compreensão mais eficaz destes documentos.

4.4 TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS

Por volta da década de 1960, Glaser e Strauss, ambos sociólogos, desenvolveram a *Grounded Theory*, traduzida para o português como Teoria Fundamentada ou Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Na visão de seus criadores, "a *Grounded Theory* é um método geral de análise comparativa [...] e um conjunto de procedimentos capazes de gerar uma teoria fundamentada nos dados" (GLASER; STRAUSS, 2006, VIII). Eles acreditavam que qualquer um que estivesse estudando um fenômeno social, com uma abordagem qualitativa, poderia fazer uso, de forma satisfatória, deste método.

A TFD se baseia na ideia de que, ao mesmo tempo que os dados são coletados, eles são analisados e comparados, dessa maneira, versões de uma teoria vão tomando forma à medida que esta interage com novas informações.

Poucos anos depois, devido a divergências entre suas interpretações sobre a TFD, Glaser e Strauss acabaram se separando e seguindo abordagens diferentes. Strauss, juntamente com Corbin, desenvolveram estudos nos quais direcionavam o método para a verificação. Em 1990, publicaram um livro, no qual tinha objetivo de ser um guia para pesquisadores/as de como conduzir a TFD, com diretrizes, procedimentos técnicos e fases da codificação. Contrário a esta ideia, Glaser defende que as categorias devem emergir dos dados, pois na sua visão a TFD é um método de descobertas, o que não ocorre na teoria de Corbin e Strauss, porque, em sua opinião, os procedimentos adotados pela nova dupla forçam os dados em categorias preconcebidas, indo contra a corrente da identidade da TFD.

Para a Charmaz (2009, p. 24), "A teoria fundamentada serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los.". Esta autora considera que a teoria resultante fundamentada nos dados

coletados é uma interpretação que o/a pesquisador/a tem sobre o mundo estudado, e não uma réplica dele.

Na perspectiva da autora supracitada, é possível identificar a construção e a ressignificação de significados dos sujeitos da pesquisa a partir das interações entre os indivíduos e com o contexto.

Sendo de natureza exploratória, o/a pesquisador/a não utiliza nenhuma lente teórica para a coleta de informações. Após esta primeira etapa, os dados coletados são interpretados, codificados e interligados, dessa forma, desenvolvendo uma teorização sobre o fenômeno que ocorre em certo contexto. Esta, assim como outros tipos de pesquisa qualitativa, é flexível, dá liberdade para o/a pesquisador/a fazer ajustes, acrescentar novos dados, de acordo com a necessidade do estudo.

No âmbito do grupo de estudos, pesquisa e intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC), ao qual esta pesquisa está vinculada, a Teoria Fundamentada é utilizada como uma metodologia e a partir da terminologia “Teoria Enraizada em Informações”.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Seguindo as recomendações da TFD, para a organização e a análise dos dados foi utilizada a técnica de codificação. De acordo com Charmaz (2009, p. 69), “[...] codificar significa nomear segmentos de dados com uma classificação que, simultaneamente categoriza, resume e representa cada parte dos dados”. A partir da perspectiva desta autora, a etapa de codificação da TFD pode ser dividida em quatro fases: codificação inicial; codificação focalizada; codificação axial; e codificação teórica.

Na codificação inicial o/a pesquisador/a irá se familiarizar mais com os dados e criar seus primeiros códigos. Nesta fase, também, é tempo de identificar lacunas nos dados que possam conter informações muito relevantes para a pesquisa, e com isso, realizar nova coleta. Para Charmaz (2009, p. 75), “a vantagem das estratégias da teoria fundamentada é que você pode tomar conhecimento das lacunas e dos furos presentes nos seus dados já nas primeiras etapas da pesquisa. Logo, você pode localizar as fontes dos dados necessários e coletá-los”.

Na codificação focalizada, segunda fase de codificação, os códigos iniciais são lapidados, ou seja, será analisado quais códigos manter, agrupar em uma categoria ou até mesmo excluir.

A terceira fase da codificação dos dados coletados é a codificação axial, de acordo com Charmaz (2009, p.91) "a codificação axial visa a associar as categorias às subcategorias e questiona o modo como elas estão relacionadas".

A quarta e última fase de codificação, é a codificação teórica, na qual os códigos e categorias emergentes dos dados coletados podem se transformar em hipóteses que comporão uma teoria.

Sobre alguns cuidados que deve-se ter Charmaz (2009, p. 65) ressalta que "o registro de dados isolados permite interpretações destes, pois os situamos dentro de uma estrutura conceitual por meio da nossa utilização da linguagem e de nossa interpretação". De maneira semelhante a do público-alvo destes documentos ou até mesmo aqueles/as que tenham participado da elaboração destes textos, os quais os adaptam de acordo com suas interpretações, de modo que atentam da melhor maneira possível seus objetivos individuais, em grupo ou como uma sociedade, os/as pesquisadores/as realizam interpretações das informações coletadas a partir de suas experiências e crenças. Quanto a isso, Gibbs (2009) salienta a importância do/a pesquisador/a não projetar seus preconceitos e concepções anteriores, na tentativa de comprovar algo, em suas análises. Afinal, a TFD é uma metodologia de descobertas, na qual o/a pesquisador/a se propõe a entender situações, ações e sentidos que envolvem os sujeitos de pesquisa.

4.6 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto desta pesquisa são os Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na cidade de Santa Maria/RS/Brasil. Concebida pela Lei N. 3.834-C de 14 de dezembro de 1960 e, inicialmente, nomeada de Universidade de Santa Maria foi federalizada em 20 de agosto de 1965, pela Lei N. 4.759, tornando-se a primeira universidade federal brasileira a não estar localizada em uma capital.

De acordo com a atualização de 2021 do documento intitulado "UFSM em Números" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2021, S/P) a instituição conta com 271 cursos ao total, contando com uma unidade de educação infantil, cinco cursos de nível médio,

25 de nível técnico, 129 graduações - 35 destas sendo licenciaturas (22 presenciais e 13 de Educação à Distância - EaD) – e 111 pós-graduações. Segundo a base de dados institucional, possui 28.853 estudantes no qual 3.238 são alunos/as de licenciatura na modalidade presencial e 1.384 são licenciandos/as do EaD.

Contendo cinco campus⁷ - Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e dois em Santa Maria (um no centro da cidade e outro no bairro Camobi, considerado campus sede) - nos quais majoritariamente oferecem cursos presenciais e, também, 13 cursos na modalidade de EaD.

O campus sede da UFSM está dividido em dez unidades de ensino as quais são: Centro de Artes e Letras (CAL), Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Educação (CE), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), Centro de Tecnologia (CT), Colégio Politécnico, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Entre estas unidades de ensino, cinco são responsáveis por Cursos de Licenciatura. A Figura 3 está representada a distribuição desses cursos pelas unidades de ensino.

É necessário destacar que apenas os Cursos de Licenciatura presenciais da UFSM serão analisados, pois a modalidade EaD tem uma organização própria, logo, não seria coerente utilizar os mesmos critérios de análise que serão usados para os cursos presenciais.

Neste trabalho, irá se estudar os documentos dos Cursos de Licenciatura que preparam professores/as para o trabalho com matérias de ensino específicas na Educação Básica. Assim sendo, nesta pesquisa não analisará os documentos relativos aos cursos de Pedagogia e ao curso de Educação Especial.

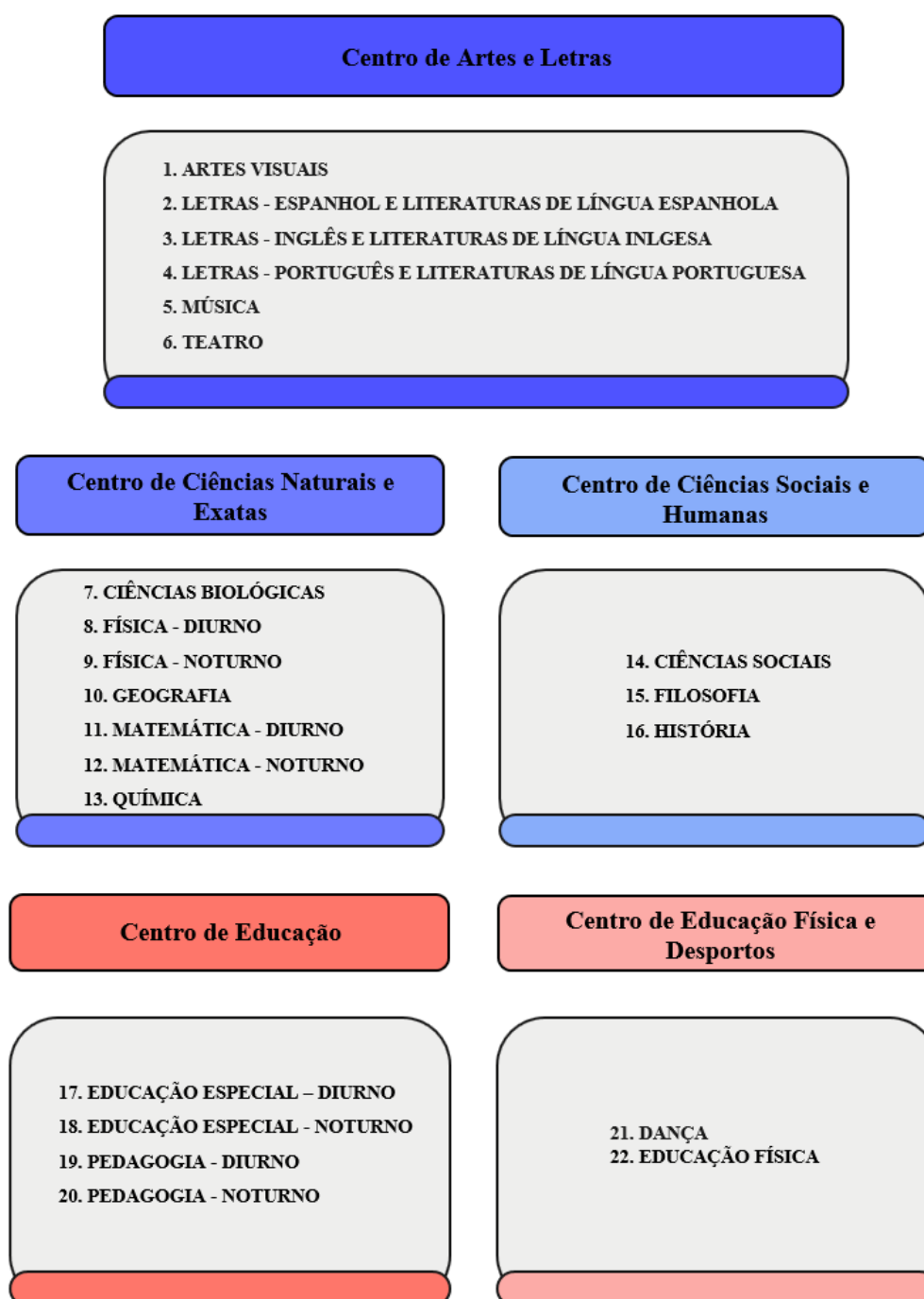
Outro aspecto importante para se ressaltar é que a UFSM possui dois Cursos de Licenciatura Presenciais de Física e de Matemática, um diurno e outro noturno. Contudo, não há alterações significativas nos Projetos Pedagógicos de Curso entre o curso diurno e o curso noturno. Isto é válido tanto para a Licenciatura em Física diurno e Licenciatura em Física noturno, quanto para a Licenciatura em Matemática diurno e a Licenciatura em Matemática noturno. Com isso, a partir deste momento, mencionaremos somente um dos cursos, no caso o

⁷ No documento intitulado “UFSM em números” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2021, S/P), aparece a terminologia “campus” para designar essas unidades descentralizadas que compõem a UFSM. Porém, ao entrar nos sites dessas unidades, encontramos também a terminologia “campi”.

diurno de Física e o de Matemática, tendo em vista que os resultados das informações coletadas e das análises seriam similares.

Todavia, antes de falarmos sobre os PPC dos Cursos de Licenciatura da UFSM, é necessário que primeiro situemo-nos quanto ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da instituição.

Figura 4 – Cursos de Licenciatura Presenciais da UFSM



Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

A identidade de uma instituição e os objetivos que ela deseja alcançar podem ser encontrados em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, este, é um documento de encargo legal às Instituições de Ensino Superior. Além da definição de estratégias para a concretização de metas, o desenvolvimento de um PDI é uma oportunidade de avaliação da gestão, dos serviços prestados, e de reflexão sobre maneiras que a instituição possa contribuir positivamente para com as demandas da sociedade a curto, médio e longo prazo.

O atual PDI da UFSM (PDI 2016-2026) tem duração de 10 anos e sua elaboração contou com a participação de professores/as, técnico-administrativos/as e alunos/as. As Diretrizes das Políticas Institucionais presentes neste documento concernem os tópicos de:

[...] planejamento e avaliação institucional; governança, controle interno e gestão de riscos; organização administrativa; gestão de pessoas; gestão orçamentária; tecnologia de informação; assistência estudantil; infraestrutura; gestão ambiental; comunicação, acessibilidade; inovação, empreendedorismo e transferência de tecnologias.
(PDI/UFSM 2016-2026, p. 6)

As Diretrizes das Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão de uma Instituição de Ensino Superior são discutidas em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), documento o qual é elemento do PDI. Um PPI é elaborado a partir das informações coletadas durante o desenvolvimento do PDI da mesma instituição. O PPI deve focar na [...] busca pela educação inclusiva, cidadã, autônoma e empreendedora, na inovação, na permanente qualificação das pessoas, na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade (PPI/UFSM 2016-2026, p. 2).

Na construção do PPI da UFSM, foram definidos sete desafios institucionais, a saber: 1) Internacionalização; 2) Educação Inovadora e Transformadora com Excelência Acadêmica; 3) Inclusão Social; 4) Inovação, Geração de Conhecimento e Transferência de Tecnologia; 5) Modernização e Desenvolvimento Organizacional; 6) Desenvolvimento Local, Regional e Nacional; e 7) Gestão Ambiental.

De acordo com a Constituição Federal (1988), "as universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988, art. 207). Entre os desafios citados, é possível destacar os desafios 2, 4 e 6, por estes terem uma relação mais direta com a premissa da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão a qual as universidades devem obedecer.

De acordo com a LDB, a Educação superior tem a finalidade de:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (...);

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. (BRASIL, 1996, art. 43)

Além de condições para um desempenho satisfatório do exercício da profissão, a formação acadêmica deve capacitar o/a discente a identificar, avaliar possibilidades e empenhar-se a superar problemas relevantes em sua volta.

Quanto a organização didático-pedagógica, o PPI destaca que esta [...] deve estabelecer orientações sobre o fazer pedagógico, no que diz respeito à missão, visão, valores e comprometimento socioeducativo". Completa, ressaltando que ela deve estar de acordo com os princípios filosóficos e técnico-metodológicos da instituição, assim como, atender a normativas legais como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias do curso e a lei de exercício profissional.

A resolução UFSM 17/2000, traz os elementos fundamentais para a organização dos Projetos Pedagógicos de Curso e seus currículos, dos quais devem estar de acordo com os pressupostos da instituição pautados na liberdade, democracia, respeito à diversidade, valores éticos, compromisso social e inovação e responsabilidade.

O PPC precisa mostrar-se como um planejamento estrutural e funcional de cada curso. Ele deve ser composto por justificativa de proposição ou de reforma, objetivos, perfil do egresso, áreas de atuação, organização curricular, metodologia que será utilizada para alcançar o perfil do egresso estipulado, o papel dos docentes e dos discentes, além das normas de estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso.

Quanto a organização didático-pedagógica, o PPI destaca que esta [...] deve estabelecer orientações sobre o fazer pedagógico, no que diz respeito à missão, visão, valores e comprometimento socioeducativo". Completa, ressaltando que ela deve estar de acordo com os princípios filosóficos e técnico-metodológicos da instituição, assim como, atender a normativas legais como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias do curso e a lei de exercício profissional.

4.7 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM

Nesta seção serão apresentados de forma breve os Cursos de Licenciatura da UFSM que compõe a amostra que será analisada, todas as informações que serão expostas constam no site

do respectivo curso. Logo, quando aparece nesta seção que o curso X está atendendo a DCN Y, está informação diz respeito ao que o ele próprio traz em seu PPC, posteriormente, o capítulo de resultados trará, após análise, qual o nível de atendimento a DCN citada pelo curso.

Como já foi destacado na Figura 3, a UFSM dispõe de 22 Cursos de Licenciatura divididos em cinco Centros, no entanto apenas 18 seriam expostos nesta pesquisa, os quais são cursos voltados para a área de referência para a matéria de ensino. No Quadro 8 abaixo é possível ver um compilado dos referidos cursos, o Centro ao qual pertencem, o ano de instituição de seus currículos atuais, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais as quais estão de acordo.

Quadro 8 – Balanço dos PPC dos Cursos de Licenciatura da UFSM e seu Atendimento às DCN

CÓDIGO	CURSO	CENTRO	ANO PPC ATUAL	DCN QUE ATENDE
727	Artes Visuais	CAL	2019	2015
737	Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola	CAL	2019	2015
736	Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa	CAL	2020	2015
735	Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa	CAL	2020	2015
734	Música	CAL	2020	2015
756	Teatro	CAL	2009	2002
111	Ciências Biológicas	CCNE	2019	2015
102	Física - Diurno	CCNE	2005	2002
121	Geografia	CCNE	2019	2015
132.1	Matemática - Diurno	CCNE	2019	2015
109	Química	CCNE	2019	2015
530	Ciências Sociais	CCSH	2014	2002
101	Filosofia	CCSH	2004	2002
142	História	CCSH	2018	2015
801	Educação Física	CEFD	2005	2002
763	Dança	CEFD	2020	2015

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Observa-se que nenhum curso, atualmente, atende a DCN de 2019, logo ela não será considerada no processo de análise da amostra, já que a análise do currículo depende da normativa legal a qual ele está apoiado. Quanto ao restante da amostra, 11 cursos atendem a DCN de 2015 e 5 cursos atendem a DCN de 2002. Todavia, os Cursos de Licenciatura têm até dezembro de 2022 para se adaptarem as DCN de 2019 dentro do prazo estipulado pelo CNE.

Por sugestão da banca, devido a grande quantidade de cursos e o curto período para a realização das análises, optou-se por excluir da amostra os cursos que ainda estavam de acordo com as DCN de 2002. Por fim, após reflexão conjunta entre orientanda e orientador, foi

decidido que a amostra seria delimitada a quatro cursos, que são: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Geografia e Matemática. Uma vez que estes são de áreas distintas e têm estruturas organizacionais diferentes.

4.7.1 Curso de Licenciatura em Artes Visuais

O curso de Artes Visuais da UFSM, reconhecido nos termos do Parecer nº 2.056/75/CFE (Conselho Federal de Educação), por ser oriundo da Licenciatura em Desenho e Plástica da Faculdade de Belas Artes, criada pela Lei n. 3.958/61 e Portaria nº 1.097/MEC/2015, publicada no Diário Oficial da União (DOU), de 30/12/2015.

Este curso pertence ao Centro de Artes e Letras da instituição. A forma de ingresso ocorre de acordo com o definido como geral para a UFSM, ou seja, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), admitindo uma turma por ano de 18 alunos/as. Tem funcionamento diurno e com duração de oito semestres. Sua última reformulação curricular foi em 2019, estando atendendo a DCN de 2015.

4.7.2 Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

O curso de Ciências Biológicas da UFSM foi reformulado em 2019 e é regulado pelo Parecer CNE/CEP N. 02/2015 e Resolução CNE/CES 02/2015. Tem seu reconhecimento a partir do Parecer nº2.056/75-CFE, por ter sido criado pela Lei nº 3.958/61. Este Curso de Licenciatura do Centro de Ciências Naturais e Exatas, surgiu, nesta instituição, em 1969, no entanto foi a partir dos anos 1979 que recebeu a denominação de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, nome que permanece até os dias de hoje.

A forma de ingresso é em conjunto com o Bacharelado, ou seja, são admitidos 44 alunos/as por ano, assim, Licenciatura e Bacharelado cursam os três primeiros semestres juntos, após este período o//a aluno/a deve optar por seguir no Bacharelado ou na Licenciatura. O curso todo tem duração de oito semestres.

4.7.3 Curso de Licenciatura em Geografia

A versão atual do currículo do Curso de Licenciatura em Geografia é de 2019, tem funcionamento diurno e a duração do curso, de acordo com o PPC, é de 9 semestres, no entanto de acordo com o site do curso, tem duração de 8 semestres.

A forma de ingresso é separada e com uma turma de 37 vagas no primeiro semestre letivo do ano, porém nem sempre foi assim, de 1985 até meados de 2003, o curso mantinha dupla habilitação, com entrada única, no qual o/a aluno/a poderia ir para a licenciatura ou o bacharelado até o 5º semestre do núcleo comum dos cursos citados. Em 2003, com objetivo de atender as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, ocorreu uma reforma curricular, e o ingresso passa a ser de maneira individual entre licenciatura e bacharelado.

Legislação que regula o currículo do curso são: Resolução CNE/CP n. 02 de 1 de julho de 2015; Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, aprovado em 12 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002. O reconhecimento do curso vem pelo Parecer n.2.056/75-CFE, por ter sido criado pela Lei n.3.958/61.

4.7.4 Curso de Licenciatura em Matemática

O Curso de Licenciatura em Matemática diurno tem duração de oito semestre e entrada no primeiro semestre do ano letivo, com uma única turma contendo 30 vagas. A entrada no Curso de Licenciatura Noturno ocorre no segundo semestre do ano letivo, com uma turma e 35 vagas, tem duração de onze semestres.

Aa legislações que regulam o currículo do Curso de Licenciatura em Matemática são: Resolução CNE/CES 03/2003; Parecer CNE/CES 1.302/2001; Resolução CNE/CP nº 02/2015. O reconhecimento do Curso deu-se a partir do Parecer nº 2.056/75-CFE, por ter sido criado pela Lei nº 3.958/61. No ano de 1995, foi implementado o Curso de Matemática Licenciatura Noturno.

Tanto o curso diurno quanto o noturno tiveram reformulação em 2019 com o objetivo de se adequarem as DCN de 2015.

5. CONSTATAÇÕES E RESULTADOS

Nesse capítulo serão apresentadas as indicações e constatações necessárias para responder as questões de pesquisa propostas. De modo que, ao final do mesmo tenha-se condições de responder ao problema central desta pesquisa, que é: “De que formas as configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFSM possibilitam o desenvolvimento de saberes necessários à docência na Educação Básica?”.

Para responder as questões de pesquisa foram realizadas leituras exploratórias dos documentos utilizados como fontes de pesquisa, a saber: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFSM; e Ementários das Disciplinas dos Cursos de Licenciatura da UFSM.

5.1 RESPONDENDO A 1ª QUESTÃO DE PESQUISA

De que modos os PPC dos Cursos de Licenciatura da UFSM buscam contemplar as orientações e as exigências presentes nas Normativas Legais nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica?

Para tratar desta questão de pesquisa foram utilizados os PPC dos cursos de licenciatura da UFSM e as DCN de 2015. Alguns aspectos das diretrizes foram selecionados para serem analisados e comparados com as informações presentes nos PPC, tais como: o perfil desejado do egresso, o tempo destinado a prática como componente curricular e os estágios.

De acordo com o artigo 1º da Resolução nº 042/2019 da UFSM, o PPC é “[...] o documento de organização didático-pedagógica que estabelece orientações sobre o fazer pedagógico no âmbito do curso de graduação, no que diz respeito à missão, visão, valores e comprometimento socioeducativo.” Com isso, o PPC torna-se um guia e um objetivo a ser alcançado pelos cursos.

Segundo regulamento da UFSM, os PPC devem contemplar os seguintes aspectos: Apresentação/Justificativa; Objetivos; Perfil do egresso; Áreas de atuação; Currículo; Papel do docente; Estratégias pedagógicas; Avaliação; Normas de estágio e de conclusão de curso; Recursos humanos; e Recursos materiais.

5.1.1 Objetivo do curso

Conforme o modelo de PPC disponibilizado pela universidade, os objetivos do curso devem considerar as legislações vigentes para a formação do/a profissional, articulando com o currículo e o perfil do egresso desejado. No quadro abaixo estão os objetivos gerais dos 4 cursos da amostra.

Quadro 9 – Objetivos cursos de licenciatura

Curso de Licenciatura	Objetivo	Docência
Artes Visuais	“ <u>Formar professores</u> que exerçam suas atividades com competência e responsabilidade, constituindo-se como <u>docentes/sujeitos</u> capazes de promover ações educativas propulsoras de invenção no contexto do ensino das artes visuais.”	x
Ciências Biológicas	“Promover a <u>formação de profissionais</u> capacitados a utilizar os conhecimentos das ciências biológicas, através <u>do ensino</u> e/ou da pesquisa, para compreender e transformar o contexto sócio-político do seu meio, entendendo as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Orientar escolhas e decisões, em valores e procedimentos, visando à preservação do meio ambiente, recursos naturais e biodiversidade.”	x
Geografia	“ <u>Formar professores/profissionais</u> em nível superior para a <u>docência de Geografia</u> no Ensino Fundamental e Médio, capacitados para produzir conhecimento necessário à melhoria da qualidade ambiental e de vida da sociedade e atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino onde o conhecimento geográfico for necessário à interpretação do mundo nas suas diferentes escalas.”	x
Matemática	“Formar profissionais críticos, criativos, éticos, participativos, com postura investigativa e competência para o exercício da <u>docência em Matemática</u> na Educação Básica e para o desenvolvimento de <u>pesquisas na área da Educação Matemática.</u> ”	x

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Ao analisar o objetivo geral dos cursos que fazem parte da amostra, notou-se que os cursos de Artes Visuais, Geografia e Matemática deixam explícito que pretendem formar professores/as ou profissionais para o exercício da docência. Enquanto no curso de Ciências Biológicas fala sobre “formar profissionais capacitados a utilizar os conhecimentos das ciências biológicas através do ensino e/ou pesquisa”, deixando mais subentendido a formação de um/a professor/a para atuar na Educação Básica. Atentando para o fato que de são licenciaturas, trazer em seu objetivo principal a formação do/a professor/a é essencial.

Os cursos de Geografia e Matemática também sinalizam que seus/suas egressos/as poderão atuar na Educação Básica. Outras possibilidades como a pesquisa, são mencionadas nos cursos de Ciências Biológicas e Matemática; o que é interessante, pois pode demonstrar que o curso pretende incentivar e possibilitar espaços em que o/a licenciado/a tenha oportunidade de experienciar atividades de formação em contexto diferentes. Atentando para o curso de Matemática, a menção do desenvolvimento de pesquisas na área da Matemática

pressupõe que haverá estímulo para que os/as alunos/as em formação tenham acesso a estas e desenvolvam-nas junto com seus/suas orientadores/as, insiram-se em grupos de estudos e pesquisas, para que, quando egressos/as, possam continuar pesquisando em seu campo de atuação. Sabe-se que a pesquisa é (ou deveria ser) inerente a formação docente, porque ensinar exige pesquisa, o/a professor/a precisa ser e se assumir enquanto professor/a-pesquisador/a (FREIRE, 2007).

5.1.2 Expectativa de egresso

Em relação ao/a egresso/a da formação inicial em nível superior, as DCN de 2015 em seu art.7º expressa que estes/estas “[...] deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional [...]”. Com isso, as diretrizes estabelecem aspectos com os quais os/as egressos/as devem possuir ou trabalhar com.

Como é possível ver no quadro abaixo, alguns cursos contemplam mais aspectos do que outros. Ao menos é o que é possível interpretar da seção que fala sobre egressos/as nos PPC dos cursos analisados.

Quadro 10 – Expectativas para os egressos das licenciaturas

Nº	DCN 2015	Artes Visuais	Ciências Biológicas	Geografia	Matemática
1.	Compreender o seu papel na formação dos estudantes	x	x	x	x
2.	Promover a educação para e na cidadania	x	x	x	x
3.	Atuar nas etapas e modalidades da EB (EF, EM, EJA)	x	---	---	x
4.	Dominar os conteúdos da matéria de ensino	x	x	x	x
5.	Dominar abordagens teórico-metodológicas do ensino da matéria de ensino	x	---	x	x
6.	Saber trabalhar de forma interdisciplinar	x	---	x	x
7.	Dominar as tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem	x	---	x	x
8.	Promover cooperação entre a comunidade escolar	---	---	---	x
9.	Possuir postura investigativa, integrativa e propositiva em face a questões socioculturais	x	---	x	---
10.	Demonstrar consciência e respeito as diferenças	x	---	x	x
11.	Atuar na gestão das instituições de EB (Planejar, executar, avaliar políticas, projetos e programas educacionais)	x	x	---	x

12.	Participar na gestão das instituições de EB (elaborar, implementar e avaliar o PPP)	x	x	---	---
13.	Realizar pesquisas sobre o contexto escolar	x	---	---	x
14.	Refletir sobre a própria prática	x	---	---	---
15.	Estudar normativas legais para o exercício do magistério	---	---	---	---

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

É perceptível que os quatro cursos apontam a preocupação que tem com que os/as egressos/as dominem os conteúdos das matérias de ensino. Essa contemplação por todos os cursos ocorre também quando é mencionado que o/a professor/a deve compreender o seu papel na formação dos/as estudantes e promover a educação para e na cidadania.

Sobre o domínio dos saberes pedagógicos para ensino da matéria de ensino, apenas o curso de Ciências Biológicas não aponta esta preocupação em seus objetivos quanto aos/as egressos/as.

Trabalhar de maneira interdisciplinar e dominar o uso das tecnologias da informação, tão presentes em nosso cotidiano, está presente nos PPC dos cursos de Artes Visuais, Geografia e Matemática. A articulação entre os conhecimentos, entre áreas de ensino e entre interesses dos/as jovens vêm sendo solicitado e comprovado com efeitos positivos na aprendizagem dos/as estudantes.

Quanto aos lugares de atuação, o curso de Artes Visuais e Matemática sinaliza que o/a futuro/a professor/a estará apto/a para atuar nas etapas e modalidades da Educação Básica. Sobre atuar na gestão das instituições de Educação Básica, planejar, avaliar políticas, projetos, programas educacionais e o próprio PPP da instituição, é atendido pelos cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas e Matemática. No entanto, no que se refere a estudar normativas legais para o exercício do magistério, nenhum curso atende este aspecto em suas expectativas para com o/a egresso/a.

Com relação ao/a egresso/a estar apto/a para pesquisar o contexto escolar e promover a cooperação entre a comunidade escolar, o curso de Ciência Biológicas é o único a não trazer algum desses aspectos.

Algo que é visto pela literatura especializada como indispensável para a prática docente, que é a reflexão sobre a própria prática, é contemplado apenas pelo curso de Artes Visuais Por que razões os outros cursos não têm este ponto em seus PPC? Será que não julgam importante desenvolver este saber nos/as licenciados/as?

5.1.3 Prática como componente curricular

De acordo com o § 3º do artigo 13 das DCN de 2015, “deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”. Tendo isso em mente, as diretrizes estipulam um mínimo de 400 horas de prática como componente curricular, que devem ser distribuídas ao longo da matriz curricular do curso.

Ao analisar e categorizar as disciplinas, foi possível perceber que há diferença na interpretação e aplicação dessa norma. Abaixo estão quatro quadros, um para cada licenciatura, que demonstram como a PCC está organizada na matriz dos cursos. As disciplinas listadas foram aquelas sinalizadas pelo próprio PPC como possuidoras de horas de PCC.

Quadro 11 – PCC no curso de Artes Visuais

Nº	Disciplina	Código	Semestre	Carga horária (h)	
				T	P
1	Pressupostos da Educação e Arte	MEN1254	1	45	15
2	Psicologia da Educação “A”	FUE140	2	60	30
3	Fundamentos da Educação Especial “A”	EDE1133	3	30	30
4	Arte, Infância e Juventude	ART1155		45	15
5	Projeto de Ensino e Pesquisa em Artes Visuais	MEN1255	4	45	15
6	Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica A	ADE1041	5	45	15
7	Práticas Educativas 1	MEN1257		---	105
8	Práticas Educativas A	ART1190	7	---	105
9	Práticas Educativas B	ART1191	8	---	105
TOTAL				270	435

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

O curso de Artes Visuais tenta inserir a PCC ao longo de quase todos os oito semestres do curso. Inicialmente com uma quantidade de horas pequena e depois, nos últimos semestres, com um número de horas consideravelmente maior. Esta licenciatura contabiliza a carga horária da PCC apenas com as horas práticas das disciplinas.

Quadro 12 – PCC no curso de Ciências Biológicas

Nº	Disciplina	Código	Semestre	Carga horária (h)	
				T	P
1	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológico	FUE 1118	4	60	-
2	Didática das Ciências Biológicas I	MEN 1298		15	15
3	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A	ADE 1041	5	45	15
4	Didática das Ciências Biológicas II	MEN 1299		30	-
5	Didática das Ciências Biológicas III	MEN 1300	6	60	-
6	Tópicos Transversais para a Formação Docente I	TRV 001	7	15	15

7	Psicologia da Educação B	FUE1119		45	15
8	Tópicos Transversais para a Formação Docente II	TRV 002	8	15	15
9	Libras: Licenciaturas	EDE 1130		45	15
TOTAL				330	90

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

O curso de Ciências Biológicas coloca a PCC apenas a partir do quarto semestre, com um número de horas pequeno ao longo de todo o curso. Esta licenciatura contabiliza a carga horária total da disciplina para a contagem da PCC, ao invés de contabilizar apenas as horas práticas como alguns outros cursos fazem.

Quadro 13 – PCC no curso de Geografia

Nº	Disciplina	Código	Semestre	Carga horária (h)	
				T	P
1	Geografia Escolar	GCC 1084	2	30	45
2	Vivências Pedagógicas I	GCC 1085	4	15	45
3	Didática em Geografia	GCC 1086	5	30	30
4	Vivências Pedagógicas II	GCC 1087		-	60
5	Vivências Pedagógicas III	GCC 1088	6	-	75
6	Vivências Pedagógica IV	GCC 1089	7	-	90
TOTAL				75	345

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

O curso de Geografia põe as disciplinas com PCC ao longo dos semestres do curso, no entanto com um número de horas pequeno. Assim como a licenciatura da Ciências Biológicas, esse curso contabiliza a carga horária total da disciplina para a contagem da PCC.

Quadro 14 – PCC no curso de Matemática

Nº	Disciplina	Código	Semestre	Carga horária (h)	
				T	P
1	Tecnologias no Ensino de Matemática	MTM1117	1	30	30
2	Fundamentos Históricos Filosóficos e Sociológicos da Educação B	FUE1105		45	15
3	Tópicos Transversais para a Formação Docente I	TRV001		15	15
4	Matemática Financeira A	MTM1118	2	45	15
5	Psicologia da Educação B	FUE1106		45	15
6	Tópicos Transversais para a Formação Docente II	TRV002		15	15
7	Tendências de Pesquisa em Educação Matemática	MTM1121	3	30	30
8	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A	ADE1041		45	15
9	Educação Matemática A	MTM1122	4	45	45
10	Didática da Matemática A	MEN1261		45	15
11	Educação Matemática B	MTM1123	5	45	45
12	Didática da Matemática B	MEN1262		45	15
13	História da Matemática	MTM1125	6	30	30
14	Metodologia da Pesquisa Científica	MTM1127		15	15

15	Laboratório de Ensino de Matemática	MTM1128		30	30
16	Resolução de Problemas A	MTM1129		30	30
17	Modelagem Matemática	MTM1130	7	30	30
TOTAL				585	405

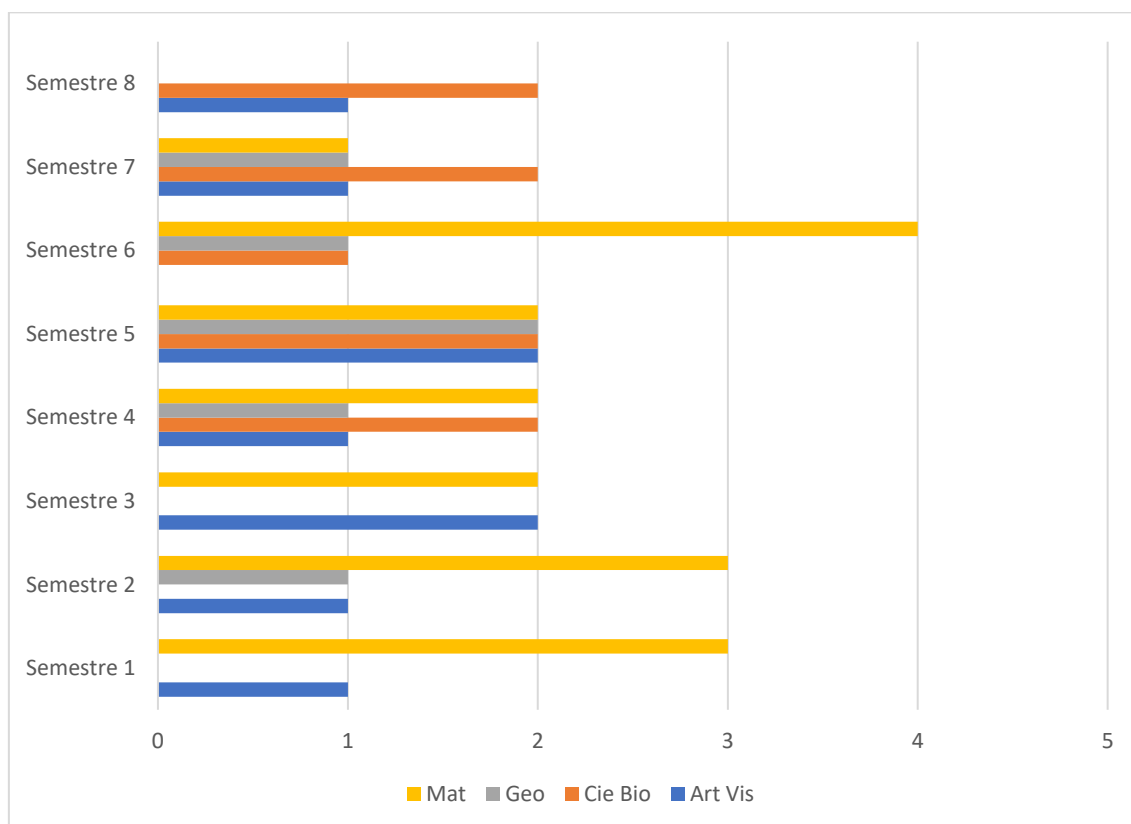
Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

O curso de Matemática tenta inserir a PCC ao longo de quase todos os oito semestres do curso, com um número de horas similar em maioria. Esta licenciatura contabiliza a carga horária da PCC apenas com as horas práticas das disciplinas.

Algo que que é possível perceber é que os cursos de Ciências Biológicas e Geografia contabilizam as horas teóricas das disciplinas junto com as horas práticas que correspondem a PCC, e que só assim atenderiam o mínimo estipulado pelas DCN. Enquanto os cursos de Artes Visuais e Matemática contabilizaram apenas as horas práticas das disciplinas, com isso, atingindo o mínimo requerido.

No gráfico abaixo encontra-se a distribuição das disciplinas que contêm PCC na matriz curricular das licenciaturas.

Figura 5 – Distribuição das disciplinas da PCC



Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

É interessante ressaltar que todos os currículos dos cursos foram aceitos pelo mesmo órgão deliberativo e consultivo da universidade, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), no entanto não há um acordo que estabeleça que uma normativa deva ser interpretada da mesma maneira por todos os cursos.

No curso de Artes Visuais e Matemática é perceptível que a PCC está presente desde o primeiro semestre do/a licenciando/a. Já no curso de Ciências Biológicas o/a licenciando/a terá contato com a PCC somente após o quarto semestre.

5.1.4 Estágio curricular supervisionado

De acordo com o artigo 13, §.1º, II das DCN de 2015, o estágio curricular supervisionado deve possuir no mínimo 400 (quatrocentas) horas de dedicação na área de formação e atuação na educação básica.

O estágio curricular supervisionado corresponde ao exercício do ofício para o qual o/a licenciando/a se forma, sob a supervisão de um/a profissional mais experiente e reconhecido em um ambiente institucional laboral. É um momento que pode ser extremamente rico, pois o/a estagiário está em contato direto tanto com um/a profissional que está atuando na escola, quanto com seu/sua orientador/a pesquisador universitário, criando pontes entre a universidade e a Educação Básica, entre a teoria e a prática.

Nos quadros abaixo é possível ver como está a distribuição dos estágios nos cursos da amostra.

Quadro 15 – Estágio no curso de Artes Visuais

Nº	Disciplina	Código	Semestre	Carga horária (h)	Pré-requisitos pedagógicos
1	Estágio Supervisionado 1	MEN1256	5	105	Não tem
2	Estágio Supervisionado 2	MEN1258	6	105	Não tem
3	Estágio Supervisionado 3	MEN1259	7	105	Não tem
4	Estágio Supervisionado 4	MEN1260	8	105	Não tem
TOTAL				420	---

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

De acordo com a matriz curricular do curso de Artes Visuais, assim como seu PPC, não há pré-requisitos para matricular-se nas disciplinas de estágio. Logo, ou existe um acordo não

verbal sobre algum semestre ou um mínimo de créditos concluídos, ou o/a licenciando pode realizar os estágios a qualquer momento de sua graduação.

Quadro 16 – Estágio no curso de Ciências Biológicas

Nº	Disciplina	Código	Semestre	Carga horária (h)	Pré-requisitos pedagógicos
1	Estágio Supervisionado 1	MEN1301	5	105	Não tem.
2	Estágio Supervisionado 2	MEN1302	6	105	Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas I; Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A.
3	Estágio Supervisionado 3	MEN1303	7	105	Não tem.
4	Estágio Supervisionado 4	MEN1304	8	90	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A; Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas III.
TOTAL				405	

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Para o primeiro e terceiro estágio supervisionado do curso de Ciências Biológicas, os únicos pré-requisitos são disciplinas da área de referência para a matéria de ensino. Há duas disciplinas de caráter pedagógico que estão distribuídas um semestre antes do previsto para o primeiro estágio, que são: Didática das Ciências Biológicas I B; e Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação B. E duas antes do terceiro estágio, que são: Didática das Ciências Biológicas III; Libras: Licenciaturas. No entanto nenhuma delas são mencionadas nos pré-requisitos.

Quadro 17 – Estágio no curso de Geografia

Nº	Disciplina	Código	Semestre	Carga horária (h)	Pré-requisitos pedagógicos
1	Estágio Supervisionado Ens. Fund.	GCC1090	7	210	Fundamentos de Filosofia da Ciência e Epistemologia da Geografia; Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação B; Geografia Escolar; Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A; Vivências Pedagógicas I; Didática em Geografia; Instrumentação Didático-Tecnológica em Geografia; Psicologia da Educação "A"; Vivências Pedagógicas II; Vivências Pedagógicas III.
2	Estágio Supervisionado Ens. Med.	GCC1091	8	210	Vivências Pedagógicas IV; Fundamentos da Educação Especial "A"; Estágio Curricular do Ensino Fundamental.
TOTAL				420	---

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Quadro 18 – Estágio no curso de Matemática

Nº	Disciplina	Código	Semestre	Carga horária (h)	Pré-requisitos pedagógicos
1	Estágio Supervisionado 1	MEN1263	5	90	Tecnologias no Ensino de Matemática; Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação; Tópicos Transversais Para a Formação Docente I; Tópicos Transversais Para a Formação Docente II; Psicologia da Educação; Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica.
2	Estágio Supervisionado 2	MEN1264	6	90	Tendências de Pesquisa em Educação Matemática; Educação Especial: Processos de Inclusão; Estágio Supervisionado de Matemática I: o Contexto Escolar e Sua Organização.
3	Estágio Supervisionado 3	MEN1265	7	120	Didática da Matemática A; Educação Matemática A; Libras: Licenciaturas; Laboratório de Ensino de Matemática; Resolução de Problemas A; Estágio Supervisionado de Matemática II: Diferentes Espaços e Modalidades.
4	Estágio Supervisionado 4	MEN1266	8	120	Educação Matemática B; Didática da Matemática B; História da Matemática; Estatística Básica; Modelagem Matemática; Estágio Supervisionado de Matemática III: Anos Finais do Ensino Fundamental.
TOTAL				420	---

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Com relação ao estágio curricular supervisionado, todos os cursos atingem o mínimo de 400 horas estipuladas pelas DCN. E, em sua maioria, ocorrem nos quatro últimos semestres de acordo com a sequência aconselhada do curso; menos o curso de Geografia no qual o estágio ocorre nos dois últimos semestres. Estar nos últimos semestres do curso é necessário, já que antes o/a licenciando/a precisa desenvolver saberes docentes para estar apto a tal tarefa. E como fica claro na matriz curricular dos cursos, algumas disciplinas são pré-requisitos o estágio.

O período do estágio pode tanto confirmar a decisão da escolha profissional do/a futuro/a professor/a, como pode corroborar para a não identificação e desejo de mudança de profissão. A preparação e a autoconfiança do/a licenciando/a durante essa etapa são fatores cruciais para aumentar as chances de tornar o estágio uma experiência positiva e não uma possivelmente traumatizante.

5.2 RESPONDENDO A 2ª QUESTÃO DE PESQUISA

Que relações podem ser estabelecidas entre os conteúdos programados presentes nos ementários de Cursos de Licenciatura da UFSM e os saberes necessários para a docência na Educação Básica?

No tratamento desta questão de pesquisa, com ajuda da tipologia de base estruturada através das aproximações entre as tipologias de Pimenta, Saviani, Gauthier, Tardif, Shulman e Garcia, foram identificados e analisados os saberes docentes presentes nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura. Focando nas disciplinas, que os cursos manifestam em seu PPC como disciplinas pedagógicas, foram analisadas suas ementas e o tipo de saber que poderiam desenvolver no licenciando/a. Também foram observados o número de disciplinas, a carga horária e a maneira como estão distribuídas na matriz curricular, pois tendo em mente que são cursos destinados a formação de professores/as, conteúdos e atividades relacionados a formação pedagógica são imprescindíveis e devem compor parte considerável do currículo.

Inicialmente, as disciplinas da matriz curricular das quatro licenciaturas foram identificadas e agrupadas por semestre, de acordo com a sequência aconselhada do curso. É possível encontrar os quadros completos nos anexos C, D, E e F.

Depois, as disciplinas foram associadas a algum dos saberes para a docência da tipologia de base escolhida para esta pesquisa. São eles: Saberes da ADRME, Saberes Pedagógicos, Saberes Pedagógicos da ADRME, Saberes Curriculares, Saberes do Contexto e Saberes da Experiência.

No que se referente ao tempo dedicado às dimensões pedagógicas, nas DCN de 2015, no capítulo sobre a estrutura e currículo da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior, em seu quinto parágrafo, é possível encontrar o seguinte: “[...] nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária.” (BRASIL, 2015, p. 11). Logo, considerando que a carga estipulada mínima para as licenciaturas é de 3.200 horas, a quinta parte mínima equivalente seria de 640 horas.

Para verificar se os cursos analisados contemplam esta prescrição, alguns procedimentos foram tomados:

1. As disciplinas do curso que correspondem a formação pedagógica foram sinalizadas em um quadro de análise;
2. Com base em suas ementas, as disciplinas foram catalogadas de acordo com as categorias de saberes para a docência estipulada nesta pesquisa.

Os quadros abaixo trazem informações sobre as disciplinas elegidas pelos cursos como parte de sua formação pedagógica.

Quadro 19 – Disciplinas da formação pedagógica no curso de Artes Visuais

Nº	Disciplina	Semestre	Carga horária (h)
1	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	1	75
2	Pressupostos da Educação e Arte		60
3	Psicologia da Educação “A”	2	90
4	Educação e Arte		30
5	Fundamentos da Educação Especial “A”	3	60
6	LIBRAS: Licenciaturas		60
7	Arte, Infância e Juventude		60
8	Projeto de Ensino e Pesquisa em Artes Visuais	4	60
9	Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica A	5	60
10	Práticas Educativas 1		105
11	Práticas Educativas A	7	105
12	Práticas Educativas B	8	105
TOTAL			870

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

O número de disciplinas da formação pedagógica no curso de Artes Visuais em relação ao todo (excluindo o estágio curricular supervisionado) é 12/42, ou seja, 29% das disciplinas deste curso são destinadas a formação pedagógica do/a futuro/a professor/a. Com relação a carga horária, as 870h correspondem a 32% das 2.730h de disciplinas obrigatórias.

Quadro 20 – Disciplinas da formação pedagógica no curso de Ciências Biológicas

Nº	Disciplina	Semestre	Carga horária (h)
1	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológico	4	60
2	Didática das Ciências Biológicas I		30
3	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A	5	60
4	Didática das Ciências Biológicas II		30
5	Didática das Ciências Biológicas III	6	60
6	Libras: Licenciaturas		60
7	Tópicos Transversais para a Formação Docente I	7	30
8	Psicologia da Educação B		60
9	Tópicos Transversais para a Formação Docente II	8	30
TOTAL			420

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

O número de disciplinas da formação pedagógica no curso de Ciências Biológicas em relação ao todo (excluindo o estágio curricular supervisionado) é 09/55, ou seja, 16% das disciplinas deste curso são destinadas a formação pedagógica do/a futuro/a professor/a. Com relação a carga horária, as 420h correspondem a 15% das 2.745h de disciplinas obrigatórias.

Quadro 21 – Disciplinas da formação pedagógica no curso de Geografia

Nº	Disciplina	Semestre	Carga horária (h)
1	Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação B	1	60
2	Geografia Escolar	2	75
3	Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica A	3	60
4	Vivências Pedagógicas I	4	60
5	Psicologia da Educação “A”	5	90
6	Didática em Geografia		60
7	Vivências Pedagógicas II		60
8	Vivências Pedagógicas III	6	75
9	Vivências Pedagógica IV	7	90
10	Fundamentos da Educação Especial		60
11	Libras	8	60
TOTAL			750

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

O número de disciplinas da formação pedagógica no curso de Geografia em relação ao todo (excluindo o estágio curricular supervisionado) é 11/42, ou seja, 26% das disciplinas deste curso são destinadas a formação pedagógica do/a futuro/a professor/a. Com relação a carga horária, as 750h correspondem a 28% das 2.670h de disciplinas obrigatórias.

Quadro 22 – Disciplinas da formação pedagógica no curso de Matemática

Nº	Disciplina	Semestre	Carga horária (h)
1	Tecnologias no Ensino de Matemática	1	60
2	Fundamentos Históricos Filosóficos e Sociológicos da Educação B		60
3	Tópicos Transversais para a Formação Docente I		30
4	Matemática Financeira A	2	60
5	Psicologia da Educação B		60
6	Tópicos Transversais para a Formação Docente II		30
7	Tendências de Pesquisa em Educação Matemática	3	60
8	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A		60
9	Educação Matemática A	4	90
10	Didática da Matemática A		60
11	Educação Matemática B	5	60
12	Didática da Matemática B		60
13	Laboratório de Ensino de Matemática	6	60
14	Resolução de Problemas A		60
15	Modelagem Matemática	7	60
TOTAL			870

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

O número de disciplinas da formação pedagógica no curso de Matemática em relação ao todo (excluindo o estágio curricular supervisionado) é 15/44, ou seja, 34% das disciplinas

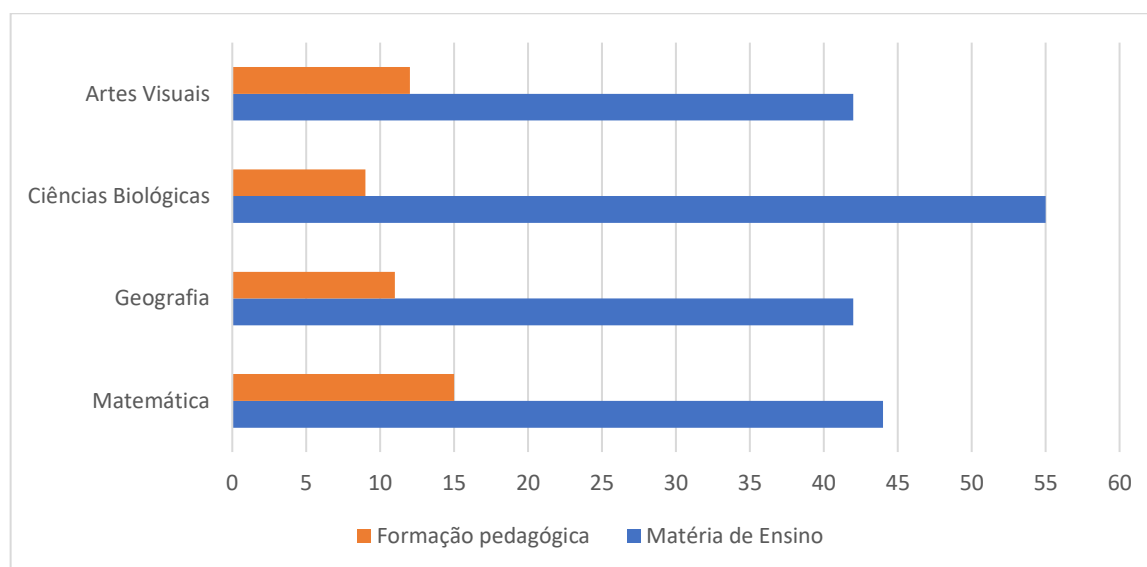
deste curso são destinadas a formação pedagógica do/a futuro/a professor/a. Com relação a carga horária, as 870h correspondem a 33% das 2.610h de disciplinas obrigatórias.

Agora será apresentado um gráfico que resume e compara a distribuição entre as disciplinas relacionados aos saberes da matéria de ensino e as disciplinas relacionadas a formação pedagógica dos/as licenciandos/as dos cursos da amostra.

Com base no gráfico abaixo, observa-se que o curso de Ciências Biológicas é o que possui menor quantidade de disciplinas relacionadas a formação pedagógica dos/as futuros/as professores/as; os cursos de Artes Visuais e Geografia possuem quase o mesmo número de disciplinas; e por fim o curso de Matemática é o que possui um maior número de disciplinas deste tipo.

No geral, a predominância de disciplinas voltadas para a ADRME é visível em todos os cursos, assim, ressaltando o caráter secundário que a formação do/a professor/a possui em comparação a formação do/a profissional “bacharel” daquela área.

Figura 6 – Comparação entre disciplinas da matéria de ensino e disciplinas da formação pedagógica



Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

No entanto as DCN falam sobre proporcionalidade de carga horária, ou seja, que o currículo deve ser composto por no mínimo a quinta parte da carga horária total, por disciplinas das dimensões pedagógicas.

A carga horária total do curso de Artes Visuais corresponde a 3530 horas. A quinta parte deste valor é 706 horas. Considerando que as disciplinas que o curso toma como pedagógicas corresponde a 870 horas, este curso estaria de acordo com as DCN.

A carga horária total do curso de Ciências Biológicas corresponde a 3350 horas. A quinta parte deste valor é 670 horas. Considerando que as disciplinas que o curso toma como pedagógicas corresponde a 420 horas, este curso não está de acordo com as DCN.

A carga horária total do curso de Geografia corresponde a 3530 horas. A quinta parte deste valor é 706 horas. Considerando que as disciplinas que o curso toma como pedagógicas corresponde a 750 horas, este curso estaria de acordo com as DCN.

A carga horária total do curso de Matemática corresponde a 3215 horas. A quinta parte deste valor é 643 horas. Considerando que as disciplinas que o curso toma como pedagógicas corresponde a 870 horas, este curso estaria de acordo com as DCN.

Diante do exposto, os cursos de Artes Visuais, Geografia e Matemática estariam de acordo com as DCN, já o curso de Ciências Biológicas não estaria.

Quanto as possibilidades para além do currículo fixo dos cursos, existem as disciplinas optativas ou disciplinas eletivas, o que na UFSM denomina-se de Disciplina Complementar de Graduação (DCG).

Há quatro disciplinas listadas na estrutura curricular do curso de Artes Visuais como elegíveis para serem aprovadas como DCG: Arte Global II; Colagem e Meio Ambiente; Desenho da Figura Humana; e Tópicos de Artes Visuais. Todas voltadas para o profissional artista visual e nenhuma direcionada a uma formação pedagógica.

Já no curso de Ciências Biológicas há 44 disciplinas listadas na estrutura curricular como elegíveis para serem aprovadas como DCG. Dessas, apenas cinco podem ser consideradas como disciplinas voltadas para a formação pedagógica do licenciado, a saber: Atividade complementar para o ensino de botânica: recurso didático na construção do conhecimento científico após ensino em rede; Ciência, mídia e educação; Instrumentação para educação ambiental em jardins botânicos; Instrumentação para o ensino de biologia experimental; e Pergunta-criança: estratégia para uma educação científica.

Há 79 disciplinas listadas na estrutura curricular do curso de Geografia como elegíveis para serem aprovadas como DCG. Dessas, apenas sete podem ser consideradas como disciplinas voltadas para a formação pedagógica do licenciado, a saber: Ciências naturais e exatas mediada por tecnologia educacional em rede; Educação ambiental em geografia; educação do campo: resgate de saberes e construção de conhecimento; Escola do campo: territorialidade e espaço; Filosofia da educação II; recursos didático-pedagógicos na construção dos conceitos de cidade e cidadania; e Teorias da aprendizagem.

Há 8 disciplinas listadas na estrutura curricular do curso de Matemática como elegíveis para serem aprovadas como DCG, são elas: Sistemas dinâmicos; Tópicos de economia; Tópicos de educação; Tópicos de educação especial; Tópicos de estatística; Tópicos de física; Tópicos de matemática; e Tópicos em computação. Dessas, apenas duas podem ser consideradas como disciplinas voltadas para a formação pedagógica do licenciado, Tópicos de educação e Tópicos de educação especial.

É possível solicitar ao colegiado do curso, a aprovação de uma disciplina que não esteja previamente aprovada, o que é bom, já que dá ao/a licenciando/a oportunidade de explorar conhecimentos diversificados ou até mesmo aprofundar estudos em algum assunto de seu interesse.

No entanto fica a cargo do/a aluno/a o interesse de pesquisar disciplinas de outros cursos, analisar suas ementas, ou até mesmo, descobrir que é possível se aventurar fora de seu curso ou centro de ensino.

5.3 RESPONDENDO A 3ª QUESTÃO DE PESQUISA

Que graus de consonância podem ser estabelecidos entre os textos dos PPC e os ementários das disciplinas da formação pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFSM?

Agora, analisando as disciplinas da formação pedagógica sobre a perspectiva de suas ementas, podemos categorizá-las da seguinte maneira: pedagógicos; e pedagógicos ADRME.

A seguir, apresenta-se as disciplinas de formação pedagógica dos cursos alvo desta pesquisa, alinhadas com as duas categorias definidas.

Quadro 23 – Objetivo das disciplinas da formação pedagógica no curso de Artes Visuais

Nº	Disciplina	Objetivo	Saberes para Docência
1	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	Compreender as relações entre escola e sociedade no contexto históricoeducacional brasileiro do século XX. Reconhecer as análises consagradas na literatura educacional, propostas pela sociologia e pela filosofia da educação. Reconhecer a vinculação da história na formação docente ao conjunto das transformações sofridas pela escola e pelas concepções de educação no Brasil do século XX, bem como compreender a análise da escola contemporânea e dos novos modelos de formação.	Pedagógicos
2	Pressupostos da Educação e Arte	Conhecer as tendências pedagógicas e sua interface com a educação das artes visuais; Compreender o ensino de arte no contexto brasileiro e inter relacionado com abordagens políticas, sociais, educacionais e artísticas nacionais e internacionais.	Pedagógicos ADRME

3	Psicologia da Educação “A”	Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as implicações destas na prática pedagógica. Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas.	Pedagógicos
4	Educação e Arte	Verificar como configura-se o imaginário social da docência e suas relações com a construção da profissão; Reconhecer aspectos relativos ao ambiente escolar e o exercício da cidadania.	Pedagógicos
5	Fundamentos da Educação Especial “A”	Compreender a produção dos fundamentos históricos e antropológicos do campo da Educação Especial, e as políticas públicas e marcos regulatórios da Educação Especial. Ter conhecimento sobre os sujeitos da aprendizagem e as práticas educativas nos processos de escolarização nos contextos da inclusão escolar.	Pedagógicos
6	LIBRAS: Licenciaturas	Alcançar conhecimentos sobre o desenvolvimento linguístico e cultural dos surdos. Ter condições de iniciar contato interativo com surdos por meio da Libras. Conhecer estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. Compreender o papel do tradutor/intérprete educacional.	Pedagógicos
7	Arte, Infância e Juventude	Conhecer as diferentes abordagens relativas ao trabalho com arte tanto na infância como na juventude; Compreender o desenvolvimento cognitivo nas diferentes faixas etárias; Reconhecer os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.	Pedagógicos ADRME
8	Projeto de Ensino e Pesquisa em Artes Visuais	Ler e escrever como modo de pensar a elaboração de um projeto de ensino e pesquisa para atuar em espaços educativos; Conhecer visualidades, obras e artistas que dialoguem com seu projeto de ensino e pesquisa; Performatizar questões da docência em artes visuais; Produzir-se como professor pesquisador.	Pedagógicos
9	Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica A	Compreender a organização do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.	Pedagógicos
10	Práticas Educativas 1	Produzir interlocução entre imagens e textos. Elaborar diários visuais relacionados à prática educativa; Conhecer livros de artistas. Trabalhar com apropriações.	Pedagógicos ADRME
11	Práticas Educativas A	Desenvolver práticas educativas a partir das múltiplas narrativas (visuais, cinematográficas, digitais, publicitárias, etc.) como disparadoras da aprendizagem em diferentes níveis e contextos, de ensino não-formal; Implementar práticas educativas que explorem temáticas de diversidade étnicorracial, de gênero, sexualidades e faixa geracional.	Pedagógicos ADRME
12	Práticas Educativas B	Explorar processos inventivos e exploratórios da mediação em arte nos diferentes níveis e contextos educacionais - formais e não-formais; Implementar práticas educativas que explorem temáticas de diversidade étnicorracial, de gênero, sexualidades e faixa geracional.	Pedagógicos ADRME

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

O curso de Artes Visuais possui sete disciplinas que se enquadram nos saberes Pedagógicos que um/a professor/a deve possuir para atuar na docência, e cinco disciplinas nos saberes Pedagógicos da ADRME.

Nº	Disciplina	Objetivo	Saberes para Docência
1	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológico	Compreender as relações entre escola e sociedade no contexto histórico-educacional brasileiro do século XX. Reconhecer as análises, consagradas na literatura educacional propostas pela sociologia e pela filosofia da educação. Reconhecer a vinculação da história da formação docente ao conjunto das transformações sofridas pela escola e pelas concepções de educação no Brasil do século XX, bem como compreender a análise da escola contemporânea e dos novos modelos de formação.	Pedagógicos
2	Didática das Ciências Biológicas I	Problematizar e construir possibilidades educacionais a respeito das questões étnico-raciais, de gênero, sexualidades, corpo, meio ambiente, das drogas e dos jovens em situação de vulnerabilidade social na escola e seu contexto social.	Pedagógicos
3	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A	Compreender a organização do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.	Pedagógicos
4	Didática das Ciências Biológicas II	Reconhecer, compreender e avaliar a importância dos conhecimentos relativos à formação profissional do professor: saberes escolares, saberes da prática e transposição didática. Relacionar a natureza e os conteúdos de Ciências e Biologia com o seu ensino e seu papel social: para que se ensina e o que se ensina. Relacionar as diferentes metodologias de ensino existentes com as possibilidades didáticas de ensino das Ciências e Biologia: como se ensina.	Pedagógicos da ADRME
5	Didática das Ciências Biológicas III	Analisar as tendências atuais da pesquisa em educação em Ciências e suas implicações para a sala de aula. Reconhecer os diferentes Recursos Educacionais para a educação em Ciências. Conhecer as possibilidades de organização, execução e avaliação de um planejamento pedagógico em espaços formais e não formais de educação.	Pedagógicos da ADRME
6	Libras: Licenciaturas	Alcançar conhecimentos sobre o desenvolvimento linguístico e cultural dos surdos. Ter condições de iniciar contato interativo com surdos por meio da Libras. Conhecer estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. Compreender o papel do tradutor/intérprete educacional.	Pedagógicos
7	Tópicos Transversais para a Formação Docente I	Contextualizar e refletir acerca de questões relativas aos direitos humanos, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e diversidades de faixa geracional como princípios de equidade na formação docente.	Pedagógicos
8	Psicologia da Educação B	Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as aplicações destas na prática pedagógica. Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas.	Pedagógicos
9	Tópicos Transversais para a Formação Docente II	Contextualizar e refletir acerca da educação ambiental e de questões relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa como princípios de equidade na formação docente.	Pedagógicos

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

O curso de Ciências Biológicas possui sete disciplinas que se enquadram nos saberes Pedagógicos que um/a professor/a deve possuir para atuar na docência, e duas disciplinas nos saberes Pedagógicos da ADRME.

Quadro 25 – Objetivo das disciplinas da formação pedagógica no curso de Geografia

Nº	Disciplina	Objetivo	Saberes para Docência
1	Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação B	Compreender as relações entre escola e sociedade no contexto histórico-educacional brasileiro do século XX. Reconhecer as análises, consagradas na literatura educacional propostas pela sociologia e pela filosofia da educação. Reconhecer a vinculação da história da formação docente ao conjunto das transformações sofridas pela escola e pelas concepções de educação no Brasil do século XX, bem como compreender a análise da escola contemporânea e dos novos modelos de formação.	Pedagógicos
2	Geografia Escolar	Reconhecer o processo de institucionalização da Geografia escolar no Brasil; Identifica os desafios e possibilidades do aprender e ensinar Geografia; Compreender e contextualizar a presença da Geografia no ambiente escolar; Problematizar os espaços-tempos de aprendizagem geográfica, escolares e não escolares.	Pedagógicos ADRME
3	Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica A	Compreender a organização do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.	Pedagógicos
4	Vivências Pedagógicas I	Reconhecer a existência de formas de organização do ensino e contextos escolares diversificados, compreendendo a necessidade de adaptação das abordagens geográficas em diferentes níveis, modalidades, sistema de ensino e contexto sócio espacial.	Pedagógicos ADRME
5	Psicologia da Educação “A”	Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as implicações destas na prática pedagógica. Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas.	Pedagógicos
6	Didática em Geografia	Compreender os processos capacitores para o exercício da docência nos ensinos fundamental e médio, através da discussão de diversas perspectivas de organização pedagógica.	Pedagógicos ADRME
7	Vivências Pedagógicas II	Conhecer o funcionamento da escola, compreendendo os diferentes setores envolvidos na organização do processo escolar e as possibilidades de atuação e colaboração dos professores de Geografia neste contexto.	Pedagógicos
8	Vivências Pedagógicas III	Planejar e elaborar, no ambiente escolar, instrumentos didáticos voltados para o ensino de Geografia em diferentes contextos de ensino.	Pedagógicos ADRME
9	Vivências Pedagógica IV	Planejar, executar e avaliar uma prática de campo com alunos da Educação Básica, integrando conteúdos de Geografia com outras áreas do conhecimento.	Pedagógicos ADRME
10	Fundamentos da Educação Especial	Compreender a produção dos fundamentos históricos e antropológicos do campo da Educação Especial, e as políticas públicas e marcos regulatórios da Educação	Pedagógicos

		Especial. Ter conhecimento sobre os sujeitos da aprendizagem e as práticas educativas nos processos de escolarização nos contextos da inclusão escolar.	
11	Libras	Alcançar conhecimentos sobre o desenvolvimento linguístico e cultural dos surdos. Ter condições de iniciar contato interativo com surdos por meio da Libras. Conhecer estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. Compreender o papel do tradutor/intérprete educacional.	Pedagógicos

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

O curso de Geografia possui seis disciplinas que se enquadram nos saberes Pedagógicos que um/a professor/a deve possuir para atuar na docência, e cinco disciplinas nos saberes Pedagógicos da ADRME.

Quadro 26 – Objetivo das disciplinas da formação pedagógica no curso de Matemática

Nº	Disciplina	Objetivo	Saberes para Docência
1	Tecnologias no Ensino de Matemática	Explorar conteúdos matemáticos abordados na Educação Básica e em disciplinas do primeiro semestre por meio de recursos tecnológicos. Pesquisar e utilizar tecnologias voltadas ao ensino e aprendizagem de Matemática, percebendo limitações e possibilidades de uso.	Pedagógicos ADRME
2	Fundamentos Históricos Filosóficos e Sociológicos da Educação B	Compreender as relações entre escola e sociedade no contexto históricoeducacional brasileiro do século XX. Reconhecer as análises consagradas na literatura educacional, propostas pela sociologia e pela filosofia da educação. Reconhecer a vinculação da história na formação docente ao conjunto das transformações sofridas pela escola e pelas concepções de educação no Brasil do século XX, bem como compreender a análise da escola contemporânea e dos novos modelos de formação.	Pedagógicos
3	Tópicos Transversais para a Formação Docente I	Contextualizar e refletir acerca de questões relativas aos direitos humanos, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e diversidades de faixa geracional como princípios de equidade na formação docente.	Pedagógicos
4	Matemática Financeira A	Compreender os diversos enfoques da Matemática Financeira e suas aplicações no dia adia. Desenvolver atividades que favoreçam a construção de competências e habilidades necessárias à docência de matemática na Educação Básica, principalmente no que tange ao desenvolvimento de modos críticos de pensar contribuindo para educação financeira a partir da tomada de decisão.	Pedagógicos ADRME
5	Psicologia da Educação B	Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as aplicações destas na prática pedagógica. Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas.	Pedagógicos
6	Tópicos Transversais para a Formação Docente II	Contextualizar e refletir acerca da educação ambiental e de questões relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa como princípios de equidade na formação docente.	Pedagógicos

7	Tendências de Pesquisa em Educação Matemática	Elaborar uma compreensão sobre a Educação Matemática enquanto área de pesquisa e de atuação. Identificar e estudar as diferentes formas de pesquisa e atuação na área de Educação Matemática relacionando-as à sua formação docente.	Pedagógicos ADRME
8	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A	Compreender a organização do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.	Pedagógicos
9	Educação Matemática A	Identificar diferentes formas de organização e apresentação curricular de conteúdos de Matemática em anos finais do Ensino Fundamental. Analisar livros didáticos de Matemática objetivando a elaboração e a execução de planos de ensino de conteúdos dos anos finais do Ensino Fundamental. Discutir ideias essenciais da Matemática importantes para a formação do professor que irá atuar nos anos finais do Ensino Fundamental.	Pedagógicos ADRME
10	Didática da Matemática A	Compreender os fundamentos da didática. Identificar princípios, objetivos e recursos ao planejamento e organização didático-metodológica para o ensino e aprendizagem da matemática em anos finais do Ensino Fundamental. Planejar projetos que contemplem situações didáticas contextualizadas e interdisciplinares para os anos finais do Ensino Fundamental. Propiciar ações de inserção no ambiente escolar.	Pedagógicos ADRME
11	Educação Matemática B	Identificar diferentes formas de organização e apresentação curricular de conteúdos de Matemática no Ensino Médio. Analisar livros didáticos de Matemática objetivando a elaboração e a execução de planos de ensino de conteúdos do Ensino Médio. Discutir ideias essenciais da Matemática importantes para a formação do professor que irá atuar no Ensino Médio.	Pedagógicos ADRME
12	Didática da Matemática B	Conhecer e estudar tendências metodológicas do ensino de matemática. Identificar princípios, objetivos e recursos ao planejamento e organização didático-metodológica para o ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Médio. Propiciar ações de inserção no ambiente escolar.	Pedagógicos ADRME
13	Laboratório de Ensino de Matemática	Identificar e utilizar diferentes materiais concretos e manipulativos para a Educação Básica. Elaborar planos de aulas utilizando materiais concretos e manipulativos ou recursos tecnológicos que contemplem situações didáticas contextualizadas e interdisciplinares para a Educação Básica.	Pedagógicos ADRME
14	Resolução de Problemas A	Compreender as diferentes concepções de Resolução de Problemas reconhecendo-a como uma metodologia de ensino e discutir suas possibilidades de pesquisa em sala de aula. Apresentar e resolver problemas que requerem conceitos de diferentes áreas da Matemática.	Pedagógicos ADRME
15	Modelagem Matemática	Formular modelos matemáticos e desenvolver uma análise crítica-reflexiva no estudo de fenômenos cotidianos e de outras áreas do conhecimento, utilizando-se de conceitos matemáticos. Compreender as diferentes concepções da modelagem matemática reconhecendo possibilidades de pesquisa e de trabalho em sala de aula.	Pedagógicos ADRME
16	Educação Especial: Processos de Inclusão	Compreender os aspectos referentes à escola comum na perspectiva inclusiva, a articulação entre o atendimento educacional especializado e a classe comum e a organização escolar na proposta da educação inclusiva.	Pedagógicos

17	Libras	Alcançar conhecimentos sobre o desenvolvimento linguístico e cultural dos surdos. Ter condições de iniciar contato interativo com surdos por meio da Libras. Conhecer estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. Compreender o papel do tradutor/intérprete educacional.	Pedagógicos
----	--------	---	-------------

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

O curso de Matemática possui sete disciplinas que se enquadram nos saberes Pedagógicos que um/a professor/a deve possuir para atuar na docência, e dez disciplinas nos saberes Pedagógicos da ADRME.

Alguns temas específicos estão previstos em lei, aos quais devem estar presente na matriz curricular dos cursos de licenciatura. De acordo com o segundo parágrafo do artigo 13, que fala sobre a estrutura e o currículo da formação inicial do magistério da Educação Básica, das DCN de 2015:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11)

A seguir encontra-se um quadro com a verificação de atendimento a estes temas.

Quadro 27 – Conteúdos específicos solicitados nas DCN

Nº	Disciplina	Artes Visuais	Ciências Biológicas	Geografia	Matemática
1.	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	x	x	x	x
2.	Libras		x	x	x
3.	Educação Especial	x	---	x	x
4.	Psicologia da Educação	x	x	x	x
5.	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	x	x	x	x
6.	Didática (específica da matéria de ensino)	---	x (I, II, III)	x (I)	x (I, II)

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

5.4 RESPONDENDO AO PROBLEMA DE PESQUISA

De que formas as configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFSM possibilitam o desenvolvimento de saberes necessários à docência na Educação Básica?

A resposta para o problema de pesquisa deste trabalho está na articulação entre as respostas para as questões de pesquisa estipuladas. Com base na análise dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Geografia e Matemática, os quais pertencem a Universidade Federal de Santa Maria, e ao buscar responder as questões de pesquisa, finaliza-se esse capítulo.

Para responder a primeira questão de pesquisa, sobre a contemplação dos PPC as Normativas Legais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, foram analisadas os elementos relacionados ao perfil de licenciado/a que os cursos tinham pretensão de formar.

A partir dos objetivos propostos pelas Licenciaturas da amostra foi possível verificar que a preparação para a docência está presente em seu objetivo principal. No entanto, no curso de Ciências Biológicas, a formação para o exercício da docência não aparece como uma preocupação.

Quanto ao atendimento as normativas legais, os cursos estão de acordo com as DCN de 2015, no entanto, de uma maneira não tão satisfatória, já que não há um padrão na interpretação das demandas presentes na normativa.

Para responder a questão de pesquisa número dois foram analisados os conteúdos programados presentes nos ementários das quatro licenciatura e as respectivas disciplinas foram categorizadas com base na tipologia de saberes para a docência.

Nas estruturas curriculares dos quatro cursos de licenciatura foram apuradas que as disciplinas relacionadas aos saberes da área disciplinar de referência para a matéria de ensino são significativamente maiores em número de horas comparadas as disciplinas da formação pedagógica; e sua distribuição na matriz curricular e sequência aconselhada também não são equivalentes.

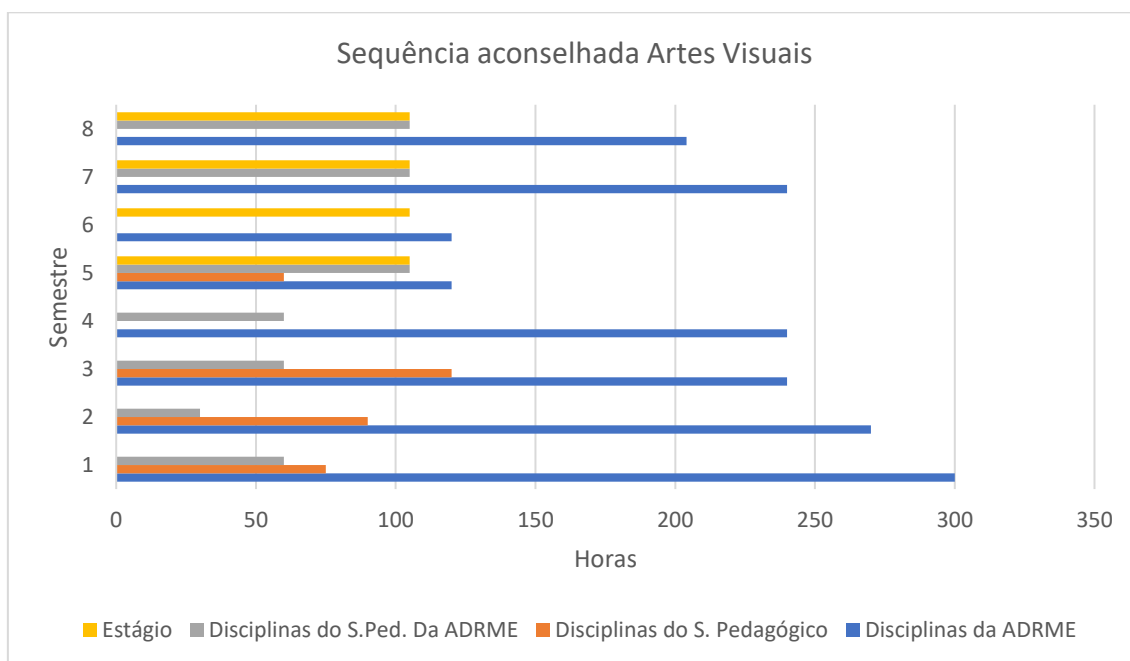
Para responder a terceira questão de pesquisa, estava-se preocupado em analisar os ementários das disciplinas da matriz curricular dos cursos da amostra e compará-las com o que o PPC de respectiva licenciatura trazia em seu corpo.

O problema que se está tentando encontrar respostas é entender, através dos documentos oficiais dos cursos, como estes estão possibilitando aos/as futuros/as professores/as o desenvolvimento dos saberes necessários à docência na Educação Básica. Lembrando que não estar nos documentos, não significa que não será feito, ao mesmo tempo que algo ser listado num documento como necessário não significa que o ponto será atendido. No entanto, o destaque vai para a intenção e obrigatoriedade que palavras em um documento oficial podem

causar. Estar ali significa que um grupo de pessoas refletiu e julgou como importante para que fosse indispensável para a formação daquele profissional.

A seguir encontra-se um gráfico com a sequência aconselhada para o desenvolvimento das disciplinas do curso de licenciatura em Artes Visuais.

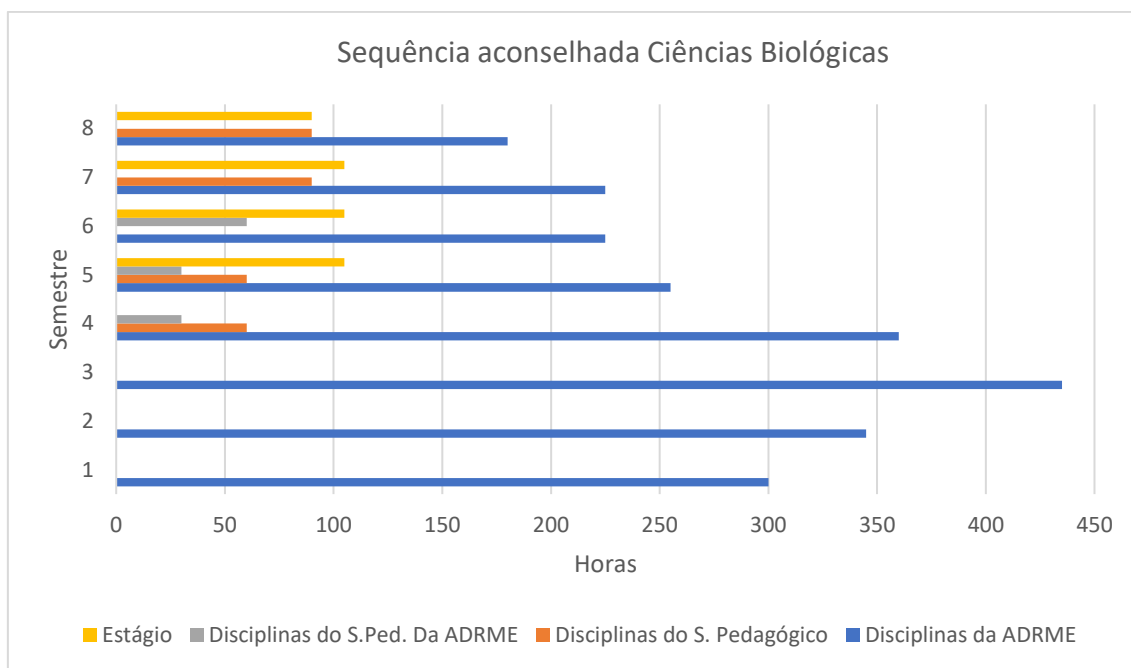
Figura 7 – Sequência aconselhada Artes Visuais



Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

A seguir encontra-se um gráfico com a sequência aconselhada para o desenvolvimento das disciplinas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

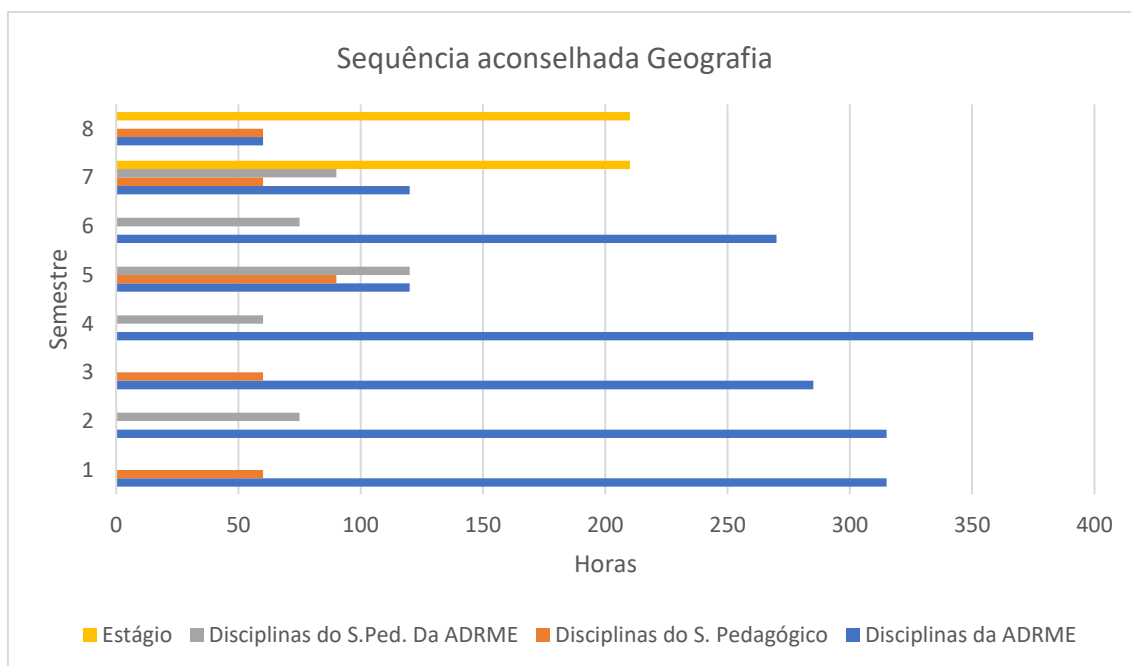
Figura 8 – Sequência aconselhada Ciências Biológicas



Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

A seguir encontra-se um gráfico com a sequência aconselhada para o desenvolvimento das disciplinas do curso de licenciatura em Geografia.

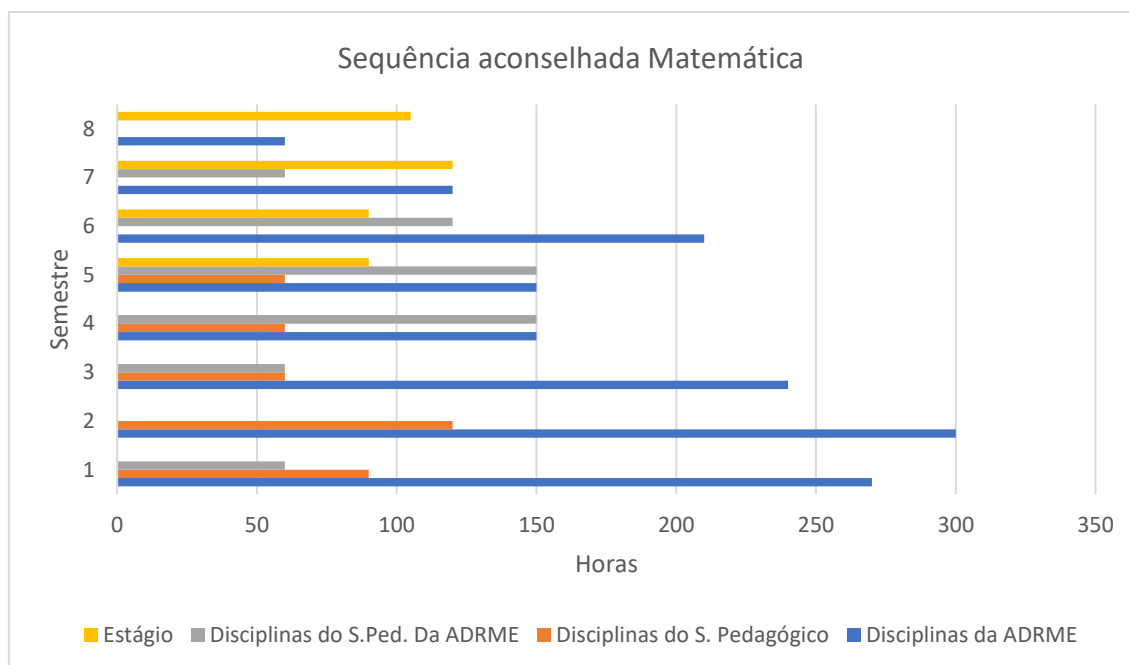
Figura 9 – Sequência aconselhada Geografia



Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

A seguir encontra-se um gráfico com a sequência aconselhada para o desenvolvimento das disciplinas do curso de licenciatura em Matemática.

Figura 10 – Sequência aconselhada Matemática



Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Esta pesquisa percebe que modelo 3+1⁸ não parece se manter. Mesmo que pouco, ainda há possibilidade de introdução a formação pedagógica durante o percurso do licenciando na graduação. A lógica 3+1 é explicitamente 3 anos apenas como bacharel e um último ano para se tornar professor. Ainda que sejam poucas horas ou que as disciplinas da formação pedagógica comecem um pouco depois, no segundo ou terceiro semestre, o licenciando tem a possibilidade de participar de grupos de pesquisa, ensino e extensão, o que é incentivado pelos professores/as desta universidade.

⁸ A formação dos/as professores/as no Brasil era caracterizada pelo modelo 3+1”, no qual o/a graduando/a estudava três anos em um curso de bacharel e, posteriormente, realizava disciplinas relacionadas a formação pedagógica por um ano.

CONCLUSÕES DA PESQUISA

No início desta pesquisa, o pensamento comum de que para tornar-se professor/a era necessário ter proficiência sobre algo a ser ensinado ou nascer com um tipo de talento, foi rejeitado. Diferentes tipos de saberes para a docência foram apresentados como necessários para formar um/a professor/a de modo que este/a atue de modo eficiente na Educação Básica.

Na literatura especializada, pode-se encontrar diversas teorias sobre conhecimentos, saberes, competências ou habilidades que um/a professor/a deve desenvolver, utilizar, possuir e/ou articular. Neste trabalho foi desenvolvida uma tipologia, a partir das diferentes tipologias que foram apresentadas, para servir como base nas análises dos Cursos de Licenciatura pertencentes a amostra. São eles: Saberes relacionados a área disciplinar de referência para a matéria de ensino; Saberes pedagógicos; Saberes pedagógicos da ADRME; Saberes curriculares; Saberes do contexto; Saberes da experiência.

Além dessa preocupação presente na literatura, existem Normativas Legais neste país que ditam como a formação dos/as profissionais do magistério para Educação Básica deve ocorrer. Estas normativas foram discutidas e seus principais pontos foram destacados para que fossem verificados o seu atendimento nos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas da amostra.

Com isso, o objetivo dessa pesquisa de mestrado foi de “Compreender as formas pelas quais as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura possibilitam o desenvolvimento de saberes para a docência.”.

A partir dos estudos feitos, foi possível compreender que ter conhecimentos sobre uma determinada área, por exemplo, ser bacharel em matemática, não te capacita para ser um/a professor/a de matemática ou assumir algum cargo no sistema de ensino; da mesma forma que, a formação de um/a professor/a em um curso superior de graduação não ocorre apenas nos momentos ou disciplinas relacionadas as ciências da educação, deve perpassar toda estrutura curricular da licenciatura.

Diferentes tipos de saberes são requeridos dos/as professores/as na prática da sua profissão. No entanto, o erro que muitos cursos persistem em cometer é não ensinar os/as licenciandos/as a articular estes saberes entre si. Passar a maior parte do curso focando na teoria e esperar que de uma maneira quase milagrosa o/a futuro/a professor/a seja capaz de associar tudo aquilo que estudou e colocar em prática num curto período de tempo que é o estágio

curricular supervisionado, é esperar demais e, ao mesmo tempo, enxergar este momento de forma leviana.

Assim, a prática torna-se um divisor de águas na docência e uma ótima oportunidade para, com o auxílio de um/a profissional mais experiente, planejar, testar, analisar, refletir e discutir seu desempenho, além de ser uma excelente ferramenta para o/a licenciando/a aumentar a confiança em suas habilidades e aprender a lidar com críticas sobre seu trabalho.

Infelizmente, o currículo fixo dos cursos de licenciatura analisados ainda estão estruturados de modo a focar em saberes da ADRME, como demonstra as figuras 7, 8, 9 e 10 no capítulo anterior da sequência aconselhada para os cursos de licenciatura objetos de estudo desta pesquisa.

Como vimos, os saberes relacionados a formação pedagógica ainda são secundarizados no currículo fixo dos cursos de licenciatura analisados. Ficando a cargo do/a aluno/a procurar disciplinas, atividades, grupos nos quais ele/a tenha espaço para mobilizar e articular seus saberes docentes.

Por se tratar de uma pesquisa documental é compreensível que possua limitações, já que se está analisando apenas o que documentos trazem e não há oportunidade de observação ou diálogo com licenciandos/as, professores/as ou colegiados dos cursos. Ainda que estes documentos tenham caráter obrigatório, podem estar ou não sendo atendidos, assim como tópicos adicionais podem fazer parte do currículo de um curso e não estar presente em seu PPC.

Diante do exposto, conclui-se que as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura analisados possibilitam o desenvolvimento de saberes para a docência. O ideal, entretanto, seria que os cursos tivessem seus currículos organizados para que, desde os semestres iniciais, os/as estudantes tivessem conhecimento sobre a realidade da Educação Básica, tanto em questões burocráticas, administrativas, quanto de atribuições do/a professor/, que perpassam a matéria de ensino.

Espera-se com essa pesquisa, ter posto em foco e respondido algumas perguntas, assim como, inspirar novas questões sobre a formação inicial de professores/as.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **BOLETIM ANFOPE** n.4, v.30, 13 Jul. 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/07/BOLETIM-04-2020-ANFOPE-.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- BORGES, Cecília. **Saberes docentes diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. Educ. Soc. Campinas, v. 22 n. 74 p. 59-76, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo/php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 Nov. 2020.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 20 dez. 2021.
- BRASIL. **Lei nº3.834, de 14 de dezembro de 1960**. Cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3834-c-14-dezembro-1960-354388-norma-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei nº4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília: Presidência da República, 1965. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4759.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.131/1995, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 13 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, [s. d.]. Disponível em: <https://bitly.com/mpjAE>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 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: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002, 18 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: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2002, 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: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** 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: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 10/2021, de 05 de agosto de 2021.** Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208241-rcp010-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2022.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada:** um guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DICIO. **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sobre.html>. Acesso em: 29 jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção “Pesquisa Qualitativa”). ISBN 978-85-363-2052-6. [Obra original: *Designing qualitative research*. New Delhi and Singapore: Sage Publications Of London, 2008; ISBN 978-0-7619-4979-4].

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. ISBN: 978-85-224-5823-3.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery os grounded theory**: strategies for qualitative research. United States of America: Aldine Transaction, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN 85-7307-376-4

MARCELO GARCÍA, C. **Como conocen los profesores la materia que enseñan**: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago de Compostela: España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/W8zSkmsQGRnYTvPJhXCR5Hc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2022.

MARCELO GARCIA, Carlos: (1999). **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto. (Coleção “Ciências da Educação Século XXI”, 2). ISBN 972-0-34152-1. [Obra original: *Formación del profesorado para el cambio educativo*; Barcelona/ES: EUB, 1995; ISBN 84-89607-06-0.].

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. ISBN 85-249-0711-8.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação [online], vol.14, n.40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

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

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 140 p.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza**: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 07 fev. 2022.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and Teaching**: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57 (I), p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. **Those Who Undertand**: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14. (1986)

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2012. ISBN 85-326-2668-8.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **UFSM em Números**. Santa Maria, RS: UFSM, 2021. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Santa Maria, RS: UFSM, [2016]. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Santa Maria, RS: UFSM, [2016]. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/ppi-projeto-pedagogico-institucional/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid, Espanha: Editora Narcea, 2006. 253p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ITENS B
ÁSICOS PRESENTES NAS NORMATIVAS LEGAIS NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

(VrsF01 - Eduardo AT - 15.dez.21)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO								
RESPONSABILIDADE						UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
02	18.mar.22	RAVENNA SS	IE	EPG	ASP	---	---	---

QUADRO PRINCIPAL								
ITENS BÁSICOS		PRESENÇA NAS NORMATIVAS LEGAIS						OBSERVAÇÕES
Nº	Identificação	Res. CNE/CP nº1 e nº 2 de 2002	Res. CNE/CP nº 2 de 2015		Res. CNE/CP nº 2 de 2019			
		Extrato	Síntese/ Comentário	Extrato	Síntese/ Comentário	Extrato	Síntese/ Comentário	
1.	Duração mínima do curso	Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.	3 anos	Art. 13, § 1º [...] cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos	4 anos	---	4 anos	
2.	Critérios de Organização da Matriz Curricular	Art. 11 - Eixos: I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;	---	Art. 12 – Núcleos: I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em	Núcleos: I - Estudos de formação inicial II - Aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional	Art. 12 - Grupos I - integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica [...]; Art. 13 II - Estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento [...];	---	

QUADRO PRINCIPAL								
ITENS BÁSICOS		PRESENÇA NAS NORMATIVAS LEGAIS						OBSERVAÇÕES
Nº	Identificação	Res. CNE/CP nº1 e nº 2 de 2002	Res. CNE/CP nº 2 de 2015		Res. CNE/CP nº 2 de 2019			
		Extrato	Síntese/ Comentário	Extrato	Síntese/ Comentário	Extrato	Síntese/ Comentário	
		VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.		sintonia com os sistemas de ensino; III - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.	III - Seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, extensão, entre outros.	Art. 15 III - Para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.		
3.	Quantidade total de horas do Curso	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 [...].	2800 horas	Art. 13 § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico [...].	3200 horas	Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.	3200 horas	
4.	Distribuição das horas em Blocos	Nº 2, Art. 1, 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.	I – 400 horas Prática como Componente Curricular; II – 400 horas Estágio Curricular Supervisionado; III – 1800 horas Conteúdos Curriculares de Natureza	Art. 13, I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas	I – 400 horas Prática como Componente Curricular; II – 400 horas Estágio Curricular Supervisionado; III – 2200 horas Atividades formativas estruturadas pelos núcleos	Art. 11, I - Grupo I: 800 (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. II - Grupo II: 1.600 (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.	I – Estudos sobre currículo, marcos legais, didática, metodologias. Gestão escolar, etc. Deve ter início desde o 1º ano do curso; II – Conteúdos de área referente a matéria de	

QUADRO PRINCIPAL								
ITENS BÁSICOS		PRESENÇA NAS NORMATIVAS LEGAIS						OBSERVAÇÕES
Nº	Identificação	Res. CNE/CP nº1 e nº 2 de 2002	Res. CNE/CP nº 2 de 2015		Res. CNE/CP nº 2 de 2019			
		Extrato	Síntese/ Comentário	Extrato	Síntese/ Comentário	Extrato	Síntese/ Comentário	
			Científico-Cultural; IV – 200 horas Atividades Acadêmico-científico-culturais.	estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.	definidos nos incisos I e II do art.12; IV – 200 horas Atividades Acadêmico-científico-culturais, definido no inciso III do art.12.	III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.	ensino. Deve efetivar-se do 2º ao 4º ano; III – a) 400 horas estágio curricular supervisionado; b) 400 horas Práticas dos componentes curriculares, devem ter início desde o 1º ano do curso.	
5.	Organização do Estágio Curricular	Nº1, Art. 1 II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; Nº2, Art.13, § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.	400 horas; A partir do início da segunda metade do curso. Em Escola de Educação Básica.	Art.13, § 1º - II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; § 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.	400 horas; Organização segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora.	Art. 11, III a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora	400 horas; Organização segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora.	
6.	Disciplinas/ Atividades Optativas/ Eletivas	Nº1, Art.1, IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.	200 horas.	Art. 13, IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do	200 horas.	---	---	

QUADRO PRINCIPAL							
ITENS BÁSICOS		PRESENÇA NAS NORMATIVAS LEGAIS					OBSERVAÇÕES
Nº	Identificação	Res. CNE/CP nº1 e nº 2 de 2002	Res. CNE/CP nº 2 de 2015		Res. CNE/CP nº 2 de 2019		
		Extrato	Síntese/ Comentário	Extrato	Síntese/ Comentário	Extrato	
				artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.			
7.	Identidade Própria da Licenciatura em Relação ao Curso de Bacharelado	Nº 1, Art. 7, I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;		Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo: I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas; II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura; III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados; V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos		Art. 7, II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;	

QUADRO PRINCIPAL							
ITENS BÁSICOS		PRESENÇA NAS NORMATIVAS LEGAIS					OBSERVAÇÕES
Nº	Identificação	Res. CNE/CP nº1 e nº 2 de 2002	Res. CNE/CP nº 2 de 2015		Res. CNE/CP nº 2 de 2019		
		Extrato	Síntese/ Comentário	Extrato	Síntese/ Comentário	Extrato	
				específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias; VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação; VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação; VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.			
8.	Relação Teoria/Prática	Nº 1, Art. 12, § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. Nº 1, Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o		Art. 13, IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras § 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.		Art. 15, § 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.	

QUADRO PRINCIPAL							
ITENS BÁSICOS		PRESENÇA NAS NORMATIVAS LEGAIS					OBSERVAÇÕES
Nº	Identificação	Res. CNE/CP nº1 e nº 2 de 2002	Res. CNE/CP nº 2 de 2015		Res. CNE/CP nº 2 de 2019		
		Extrato	Síntese/ Comentário	Extrato	Síntese/ Comentário	Extrato	
		registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.		Art. 3º, § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão			

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ANÁLISE TEXTUAL

Questões de Pesquisa	
1.	De que modos os PPC dos Cursos de Licenciatura da UFSM buscam contemplar as orientações e as exigências presentes nas Normativas Legais nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica?
2.	Que relações podem ser estabelecidas entre os conteúdos programados presentes nos ementários de Cursos de Licenciatura da UFSM e os saberes necessários para a docência na Educação Básica?
3.	Que graus de consonância podem ser estabelecidos entre os textos dos PPC e os ementários das disciplinas da formação pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFSM?

Grupo 1 - Roteiro para coleta de informações relacionadas a 1ª questão de Pesquisa

1. Curso:
2. Ano do PPC atual:
3. Quais são os documentos legais que foram utilizados para a elaboração deste PCC?
4. Forma de ingresso separado entre licenciatura e bacharelado?
5. Objetivos do curso:
6. Qual é o perfil desejado de egresso? Perfil desejado de egresso está de acordo com a DCN que orienta esse currículo? (art. 8 da DCN 2015 fala sobre os egressos).
7. Prática como componente curricular está de acordo com a DCN que orienta esse currículo? Como está estruturada?
8. Estágio curricular supervisionado está de acordo com a DCN que orienta esse currículo? Como está organizado?

Grupo 2 - Roteiro para coleta de informações relacionadas a 2ª questão de Pesquisa

1. Porcentagem do número de disciplinas da formação pedagógica em relação ao todo:
2. Porcentagem de horas da formação pedagógica em relação a carga horária total do curso:
3. Quais são as disciplinas da formação pedagógica e como estão distribuídas durante o tempo de curso (localizar na matriz curricular/sequência aconselhada)?
4. Qual o objetivo da disciplina?
5. Os conteúdos das disciplinas da formação pedagógica contemplam/ou não qual saber da tipologia de base?

Grupo 3 - Roteiro para coleta de informações relacionadas a 3ª questão de Pesquisa

1. Quais os saberes/conhecimentos/competências/habilidades que o PPC estabelece para serem desenvolvidos?
2. Que possibilidades são ofertadas aos licenciandos através das disciplinas optativas?

APÊNDICE C – Classificação de Disciplinas de Curso de Licenciatura Artes Visuais

(VrsF07 - AndrielliRB - 29.mai.20)

Conhecimentos Docentes (Tipologia INOVAEDUC/202)**Componentes Curriculares CNE (Res. CNE/CP 02/2015)**

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO								
RESPONSABILIDADE						UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	14.out.21	RAVENNA SS	IE	XXXX	EPG	-----	-----	-----

CURSO DE LICENCIATURA DE REFERÊNCIA											
IDENTIFICAÇÃO			COORDENAÇÃO				SECRETARIA		CONTATOS		
Nome/ IES	Código/ Turno	Unidade Acadêm.	Coordenador (a)	Depto./ Unid. Acad.	Fones • (C/W) Celular/WhatsApp	Email	Sala/ Prédio	Secretário (a)	Fone/ Ramal	Email	Website
Artes Visuais / UFSM	724/ Diurno	Centro de Artes e Letras	Altamir Moreira		• (C/W) (00) 0000- 0000	• [xxxxx@yyyyy.com.br r]	1225 / 40	Cristiano Freire Zimmer	• 3220- 8433	• [artesvisuai s@ufsm.br]	• [www.ufsm.br /cursos/gradu acao/santa- maria/artes- cencas/]

INFORMAÇÕES BÁSICAS	
Ano da versão atual do PPC/PPP	2019
Carga horária total do Curso	3530h
Ingresso separado do Bacharelado	sim
Observações	---

INOVAEDUC

[dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9786514279293859]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
MEN - ADE - PPPG - PPGE**QUADRO PRINCIPAL**

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Contxt.	Ped.	Ped. Cont.	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhec. Docente	Sobre CHT do Curso	PCC	ECP	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
1.	História da Arte	ART1 135	1	60	4	4	-		60											60		
2.	Teoria da Arte	ART1 136	1	60	4	4	-		60											60		
3.	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	FUE10 14	1	75	4	4	1				75									75		
4.	Pressupostos da Educação e Arte	MEN1 254	1	60	4	3	1				60						60					
5.	Desenho 1	ART11 41	1	60	4	3	1		60											60		
6.	Escultura	ART1 145	1	60	4	3	1		60											60		
7.	Fotografia	ART1 142	1	60	4	3	1		60											60		
8.	Gravura 1	ART1 143	1	60	4	3	1		60											60		
9.	Pintura 1	ART1 144	1	60	4	3	1		60											60		
10.	Videoarte	ART1 146	1	60	4	3	1		60											60		
11.	Metodologia da Pesquisa	ART1 140	2	30	2	2	-							30						30		
12.	História da Arte Moderna	ART1 139	2	30	4	4	-		30											30		
13.	Teoria da Arte e Curadoria	ART1 137	2	60	4	4	-		60											60		
14.	Psicologia da Educação "A"	FUE1 40	2	90	5	4	2				90						90					
15.	Educação e Arte	ART1 138	2	30	2	2	-				30									30		
16.	Arte Aplicada	ART1 152	2	60	4	1	3		60											60		

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./Curso)	Mat. Ens.	Contxt.	Ped.	Ped. Cont.	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhec. Docente	Sobre CHT do Curso	PCC	ECP	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
17.	Arte Digital	ART1 149	2	60	4	1	3		60											60		
18.	Cerâmica	ART1 151	2	60	4	1	3		60											60		
19.	Desenho 2	ART1 147	2	60	4	1	3		60											60		
20.	Gravura	ART1 148	2	60	4	1	3		60											60		
21.	Pintura 2	ART1 150	2	60	4	1	3		60											60		
22.	História da Arte Contemporânea	ART1 153	3	60	4	4	-		60											60		
23.	Teoria da Arte e Estética	ART1 154	3	60	4	4	-		60											60		
24.	Fundamentos da Educação Especial "A"	EDE1 133	3	60	4	2	2				60						60					
25.	LIBRAS: Licenciaturas	EDE1 130	3	60	4	4	-				60									60		
26.	Arte, Infância e Juventude	ART1 155	3	60	4	3	1				60						60					
27.	Arte, Tecnologia e Colaboração	ART1 161	3	60	4	1	3		60											60		
28.	Configurações no Tempo e no Espaço	ART1 196	3	60	4	1	3		60											60		
29.	Imagem, Forma e Repetibilidade	ART1 195	3	60	4	1	3		60											60		
30.	Imagem, Suporte e Aplicações	ART1 159	3	60	4	1	3		60											60		
31.	Impressão e Seriação Serigráfica	ART1 160	3	60	4	1	3		60											60		
32.	Pintura Expandida	ART1 162	3	60	4	1	3		60											60		
33.	História da Arte no Brasil	ART1 156	4	60	4	4	-		60											60		
34.	Teoria da Arte e Cultura	ART1 157	4	60	4	4	-		60											60		
35.	Projeto de Ensino e Pesquisa em Artes Visuais	MEN 1255	4	60	4	3	1				60						60					

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./Curso)	Mat. Ens.	Contxt.	Ped.	Ped. Cont.	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhec. Docente	Sobre CHT do Curso	PCC	ECP	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
36.	Arte e Ilustração	ART1 197	4	60	4	1	3		60											60		
37.	Gravura e Meio Ambiente	ART1 166	4	60	4	1	3		60											60		
38.	Poéticas Fotográficas	ART1 167	4	60	4	1	3		60											60		
39.	Processos Experimentais em Pintura	ART1 168	4	60	4	1	3		60											60		
40.	Processo Escultórico	ART1 169	4	60	4	1	3		60											60		
41.	Videoarte e Instalação	ART1 170	4	60	4	1	3		60											60		
42.	Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica A	ADE1 041	5	60	4	3	1				60						60					
43.	Estágio Supervisionado 1	MEN 1256	5	105	7	1	6					105						105				
44.	Práticas Educativas 1	MEN 1257	5	105	7	-	7				105						105					
45.	Desenho e Visualidade	ART1 171	5	60	4	1	3		60											60		
46.	Arte Local/Global e Transculturalismo	ART1 177	5	60	4	4	-		60											60		
47.	Arte Brasileira	RT11 78	5	60	4	4	-		60											60		
48.	Impressão Seriada	ART1 174	5	60	4	1	3		60											60		
49.	Interatividade, Arte e Tecnologia	ART1 173	5	60	4	1	3		60											60		
50.	Procedimentos em Pintura	ART1 172	5	60	4	1	3		60											60		
51.	Processos Híbridos	ART1 176	5	60	4	1	3		60											60		
52.	Transmídias, Meios e Contextos	ART1 175	5	60	4	1	3		60											60		
53.	Metodologia da Pesquisa	ART1 158	6	30	2	2	-							30						30		
54.	Estágio Supervisionado 2	MEN 1258	6	105	7	1	6					105						105				

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Contxt.	Ped.	Ped. Cont	Exp.	Curr.	Otr	Sobre CHT Categ. Conhec. Docente	Sobre CHT do Curso	PCC	E CPP	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
55.	Ilustração e Iconografia	ART1 179	6	60	4	1	3		60											60		
56.	Arte Impressa	ART1 180	6	60	4	1	3		60											60		
57.	Processos Pictóricos	ART1 181	6	60	4	1	3		60											60		
58.	Fotografia, Arte e Tecnologia	ART1 182	6	60	4	1	3		60											60		
59.	Arte Contemporânea, Ciência e Tecnologia	ART1 183	6	60	4	4	-		60											60		
60.	Arte e Subjetividades	ART1 184	6	60	4	4	-		60											60		
61.	Escultura – Novos Procedimentos	ART1 185	6	60	4	1	3		60											60		
62.	Vídeo, Espaço e Tempo	ART1 186	6	60	4	1	3		60											60		
63.	Estágio Supervisionado 3	MEN 1259	7	105	7	1	6					105						105				
64.	Práticas Educativas A	ART1 190	7	105	7	-	7				105											
65.	Trabalho de Conclusão de Curso 1 – Ensino da Arte	ART1 187	7	240	16	1 2	4		240											240		
66.	Trabalho de Conclusão de Curso 1 – História, Teoria e Crítica da Arte	ART1 188	7	240	16	1 5	1		240											240		
67.	Trabalho de Conclusão de Curso 1 – Poéticas Visuais	ART1 189	7	240	16	1	15		240											240		
68.	Estágio Supervisionado 4	MEN 1260	8	105	7	1	6					105						105				
69.	Práticas Educativas B	ART1 191	8	105	7	-	7				105						105					
70.	Trabalho de Conclusão de Curso 2 – Ensino da Arte	ART1 192	8	240	16	1 2	4		240											240		

CARGA HORÁRIA DE PORCENTAGENS DE CARGA HORÁRIA												
COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				CHT (Categoria Compon. Curricular)	%	SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)		CHT (Categoria Conhec. Docente)	%			
Sigla	Nome					Abreviatura	Nome					
CCNCC	Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Culturais			2415		Mat. Ens.	(Saber da) Matéria de Ensino	1800				
PCC	Prática como Componente Curricular			435		Contxt.	(Saber do) Contexto	0				
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional			420		Ped.	(Saber) Pedagógico Amplo	315				
AACC	Atividades Acadêmicas Científico-Culturais	DCG	Disciplina Complementar de Graduação (UFSM)	60	380		Ped. Cont.	(Saber) Pedagógico da ADRME	525			
		ACG	Atividade Complementar de Graduação (UFSM)	320								
										Exp.	(Saber da) Experiência	420
										Curr.	(Saber do) Currículo	0
TOTAL				3530		Outr.	Outros	60				
						TOTAL		3150				

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS								
COMPONENTES CURRICULARES (Res. CNE/CP 02/2015)			SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)		OUTRAS		OUTRAS	
Sigla	Nome		Abreviatura	Nome	Abreviatura	Nome	Sigla	Nome
CCNCC	Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Culturais		Mat. Ens.	(Conhecimento da) Matéria de Ensino	Sem. Prev.	Semestre Previsto	CHT	Carga Horária Total
PCC	Prática como Componente Curricular		Contxt. Educ. e Esc.	(Conhecimento dos) Contextos Educacional e Escolar	Cr.	Créditos	CHS	Carga Horária Semanal
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional		Ped. Ampl.	(Conhecimento) Pedagógico Amplo	Resp.	Responsabilidade	T	Teoria
AACC	Atividades Acadêmicas Científico-Culturais		Ped. Cont.	(Conhecimento) Pedagógico do Conteúdo	Depto.	Departamento	P	Prática
DCG	Disciplina Complementar de Graduação (UFSM)		Profis.	(Conhecimento sobre a) Profissão e a Profissionalização	Crs.	Curso (de Graduação)		

ACG	Atividade Complementar de Graduação (UFSM)	Outr.	Outros				
-----	--	-------	--------	--	--	--	--

APÊNDICE D – Classificação de Disciplinas de Curso de Licenciatura Ciências Biológicas

(VrsF07 - AndrielliRB - 29.mai.20)

Conhecimentos Docentes (Tipologia INOVAEDUC/2022)

Componentes Curriculares CNE (Res. CNE/CP 02/2015)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO								
RESPONSABILIDADE						UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	20.jul.21	RAVENNA SS	IE	-	EPG	-----	-----	-----

CURSO DE LICENCIATURA DE REFERÊNCIA											
IDENTIFICAÇÃO			COORDENAÇÃO				SECRETARIA		CONTATOS		
Nome/ IES	Código/ Turno	Unidade Acadêm.	Coordenador (a)	Depto./ Unid. Acad.	Fones • (C/W) Celular/WhatsApp	Email	Sala/ Prédio	Secretário (a)	Fone/ Ramal	Email	Website
Ciências Biológicas	128/ Integral	C	Sergio Dias Da Silva		• (C/W) (00) 0000-0000	• [ccbio.ccne @ufsm.br]	3252 / 16	André Luiz Faverzani Martins	• (55) 3220- 8224	• [xxxx @yy yyy.c om.b r]	• [www.ufsm.br/c ursos/graduaca o/santa- maria/ciencias- biologicas/]

INFORMAÇÕES BÁSICAS	
Ano da versão atual do PPC/PPP	2019

Carga horária total do Curso	3350 horas
Ingresso separado do Bacharelado	NÃO
Observações	---

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Contxt.	Ped.	Ped. Cont.	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhec. Docente	Sobre CHT do Curso	PCC	ECPD	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
77.	Fundamentos de Evolução Biológica	DEE1 101	1	30	2	2	-		30											30		
78.	Biologia Celular B	BBM 1065	1	45	3	3	-		45											45		
79.	Biologia Celular e Molecular Experimental	BBM 1066	1	30	2	-	2		30								30					
80.	Introdução à Biologia Vegetal	BLG1 095	1	30	2	1	1		30											30		
81.	Biodiversidade	DEE1 105	1	30	2	2	-		30											30		
82.	Fundamentos de Microbiologia B	MIP1 040	1	60	4	2	2		60											60		
83.	Química Geral B	QMC1 117	1	45	3	3	-		45											45		
84.	Biologia e Sociedade	BBM 1070	1	30	2	2	-		30											30		
85.	Anatomia Humana Básica	MFG 1078	2	45	3	1	2		45											45		
86.	Biologia do Desenvolvimento e Embriologia	MFG 1077	2	30	2	2	-		30											30		
87.	Zoologia I B	DEE1 106	2	90	6	4	2		90											90		
88.	Física Aplicada à Biologia B	FSC1 117	2	60	4	4	-		60											60		
89.	Química Orgânica B	QMC 1118	2	60	4	4	-		60											60		
90.	Introdução Matemática para Biocientistas	MTM 1138	2	60	4	4	-		60											60		
91.	Biologia Estrutural de Tecidos e Sistemas	MFG 1079	3	75	5	3	2		75											75		
92.	Biofísica para Ciências Biológicas B	FSC1 116	3	60	4	4	-		60											60		
93.	Zoologia II B	DEE1 107	3	90	6	4	2		90											90		

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Contxt.	Ped.	Ped. Cont.	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhec. Docente	Sobre CHT do Curso	PCC	ECP	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
94.	Sistemática de Algas e Fungos B	BLG1097	3	75	5	3	2		75											75		
95.	Botânica Estrutural B	BLG1096	3	75	5	3	2		75											75		
96.	Bioestatística Básica B	STC1113	3	60	4	4	-		60											60		
97.	Sistemática de Arquegoniadas e Gimnospermas B	BLG1098	4	60	4	2	2		60											60		
98.	Bioquímica Experimental B	BBM1067	4	30	2	-	2		30											30		
99.	Bioquímica Geral B	BBM1068	4	60	4	4	-		60											60		
100.	Zoologia III B	DEE1108	4	90	6	4	2		90											90		
101.	Ecologia de Populações	DEE1109	4	60	4	2	2		60											60		
102.	Geologia Geral B	GCC1092	4	60	4	2	2		60											60		
103.	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação B	FUE1118	4	60	4	4	-				60						0			60		
104.	Didática das Ciências Biológicas I B	MEN1298	4	30	2	1	1				30						15			15		
105.	Biologia Molecular B	BBM1069	5	60	4	4	-		60											60		
106.	Fisiologia Humana	FSL1047	5	45	5	3	-		45											45		
107.	Paleontologia Geral B	GCC1093	5	75	5	3	2		75											75		
108.	Fisiologia Vegetal B	BLG1099	5	75	3	3	2		75											75		
109.	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A	ADE1041	5	60	4	3	1				60						15			45		
110.	Didática das Ciências Biológicas II B	MEN1299	5	30	2	1	1				30						15			15		

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Contxt.	Ped.	Ped. Cont	Exp.	Curr.	Otr	Sobre CHT Categ. Conhec. Docente	Sobre CHT do Curso	PCC	ECP	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
111.	Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas I	MEN 1301	5	105	7	3	4					105						105				
112.	Genética Básica B	DEE1 102	6	90	6	4	2	90											90			
113.	Fisiologia Animal Comparada B	FSL1 048	6	60	4	4	-	60											60			
114.	Didática das Ciências Biológicas III	MEN 1300	6	60	4	4	-				60						0		60			
115.	Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas II	MEN 1302	6	105	7	3	4					105						105				
116.	Botânica Sistemática de Angiospermas	BLG1 100	6	75	5	2	3	75											75			
117.	Genética Evolutiva	DEE1 103	7	30	2	2	-	30											30			
118.	Ecologia Comportamental	DEE1 110	7	45	3	2	1	45											45			
119.	Ecologia de Comunidades e Ecossistemas	DEE1 111	7	60	4	2	2	60											60			
120.	Unidades de Conservação B	DPA DP02 77	7	60	4	4	-	60											60			
121.	Gestão Ambiental	DEE1 112	7	30	2	2	-	30											30			
122.	Psicologia da Educação B	FUE1 119	7	60	4	3	1				60						15		45			
123.	Tópicos Transversais para a Formação Docente I	TRV0 01	7	30	2	1	1				30						15		15			
124.	Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas III	MEN 1303	7	105	7	3	4					105						105				
125.	Imunologia B	MIP1 039	8	60	4	2	2	60											60			
126.	Biologia Evolutiva	DEE11 04	8	60	4	4	-	60											60			

INOVAEDUC

[dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9786514279293859]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
MEN - ADE - PPG - PPGE**CARGA HORÁRIA DE PORCENTAGENS DE CARGA HORÁRIA**

COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)					CHT	%	SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)		CHT	%
Sigla	Nome				(Categoria Compon. Curricular)	(Sobre CHT do Curso)	Abreviatura	Nome	(Categoria Conhec. Docente)	(Sobre CHT do Curso)
CCNCC	Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Culturais				2945		Mat. Ens.	(Saber da) Matéria de Ensino	2325	
PCC	Prática como Componente Curricular				90		Contxt.	(Saber do) Contexto	0	
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional				405		Ped.	(Saber) Pedagógico Amplo	300	
AACC	Atividades Acadêmicas Científico-Culturais	DCG	Disciplina Complementar de Graduação (UFSM)	??	200 + ??		Ped. Cont.	(Saber) Pedagógico da ADRME	120	
		ACG	Atividade Complementar de Graduação (UFSM)	200			Exp.	(Saber da) Experiência	405	
TOTAL					3350		Curr.	(Saber do) Currículo	0	
							Outr.	Outros	0	
							TOTAL		3150	

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

COMPONENTES CURRICULARES (Res. CNE/CP 02/2015)		SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)		OUTRAS		OUTRAS	
Sigla	Nome	Abreviatura	Nome	Abreviatura	Nome	Sigla	Nome
CCNCC	Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Culturais	Mat. Ens.	(Conhecimento da) Matéria de Ensino	Sem. Prev.	Semestre Previsto	CHT	Carga Horária Total
PCC	Prática como Componente Curricular	Contxt. Educ. e Esc.	(Conhecimento dos) Contextos Educacional e Escolar	Cr.	Créditos	CHS	Carga Horária Semanal
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional	Ped. Ampl.	(Conhecimento) Pedagógico Amplo	Resp.	Responsabilidade	T	Teoria

AACC	Atividades Acadêmicas Científico-Culturais	Ped. Cont.	(Conhecimento) Pedagógico do Conteúdo	Depto.	Departamento	P	Prática
DCG	Disciplina Complementar de Graduação (UFSM)	Profis.	(Conhecimento sobre a) Profissão e a Profissionalização	Crs.	Curso (de Graduação)		
ACG	Atividade Complementar de Graduação (UFSM)	Outr.	Outros				

APÊNDICE E – Classificação de Disciplinas de Curso de Licenciatura Geografia

(VrsF07 - AndrielliRB - 29.mai.20)

Conhecimentos Docentes (Tipologia INOVAEDUC/2022)

Componentes Curriculares CNE (Res. CNE/CP 02/2015)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO								
RESPONSABILIDADE						UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
02	29.ago.22	RAVENNA SS	IE	XXXX	EPG	-----	-----	-----

CURSO DE LICENCIATURA DE REFERÊNCIA											
IDENTIFICAÇÃO			COORDENAÇÃO				SECRETARIA		CONTATOS		
Nome/ IES	Código/ Turno	Unidade Acadêm.	Coordenador (a)	Depto./ Unid. Acad.	Fones • (C/W) Celular/WhatsApp	Email	Sala/ Prédio	Secretário (a)	Fone/ Ramal	Email	Website
Geografia / UFSM	121/ Diurno	Centro de Artes e Letras	Anderson Augusto Volpato Scoti	Geociências / CCNE	• ((55) 3220-8388	• [xxxxx@yyyyy.com.br]	1311 A / 17	André Luiz Faverzani Martins	• (55) 3220-8143	• [dpto.geo.ufsm@gmail.com]	• [https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santamaria/geografia/]

INFORMAÇÕES BÁSICAS	
Ano da versão atual do PPC/PPP	2019
Carga horária total do Curso	3530 h
Ingresso separado do Bacharelado	Sim
Observações	---

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Cont xt.	Ped.	Ped. Cont	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhe c. Docent e	Sobre CHT do Curso	PCC	ECPD	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
176.	Geografia: Ética e Cidadania	GCC 1080	1	60	4	4	-		60									-	-	60	-	-
177.	Fundamentos de Filosofia da Ciência e Epistemologia da Geografia	GCC 1057	1	75	5	5	-		75									-	-	75	-	-
178.	Introdução ao Sistema Terra	GCC 1081	1	60	4	3	1		60									-	-	60	-	-
179.	Estatística para Geografia	STC 123	1	60	4	4	-		60									-	-	60	-	-
180.	Sociedade e Natureza	GCC 1056	1	60	4	4	-		60									-	-	60	-	-
181.	Fundamentos Históricos Sociológicos e Filosóficos da Educação B	FUE 1117	1	60	4	4	-				60							-	-	60	-	-
182.	Cartografia A	GCC 1171	2	60	4	2	2		60									-	-	60	-	-
183.	Geologia Geral I	GCC 1082	2	75	5	3	2		75									-	-	75	-	-
184.	Geografia Cultural	GCC 1083	2	60	4	3	1		60									-	-	60	-	-
185.	Geografia da População	GCC 1058	2	60	4	3	1		60									-	-	60	-	-
186.	Hidrogeografia A	GCC 1059	2	60	4	3	1		60									-	-	60	-	-
187.	Geografia Escolar	GCC 1084	2	75	5	2	3				75							75	-	-	-	-
188.	Cartografia B	GCC 1072	3	60	4	2	2		60									-	-	60	-	-
189.	Geomorfologia	GCC 1060	3	75	5	4	1		75									-	-	75	-	-
190.	Climatologia Geográfica	GCC 1061	3	75	5	3	2		75									-	-	75	-	-
191.	Geografia Econômica	GCC 1062	3	75	5	4	1		75									-	-	75	-	-

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./Curso)	Mat. Ens.	Cont xt.	Ped.	Ped. Cont.	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhec. Docente	Sobre CHT do Curso	PCC	ECPD	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
192.	Metodologia de Pesquisa em Geografia A	GCC 1063	3	60	4	2	2											-	-	60	-	-
193.	Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica A	ADE 1041	3	60	4	3	1			60								-	-	60	-	-
194.	Biogeografia	GCC 1064	4	75	5	3	2		75									-	-	75	-	-
195.	Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto	GCC 1073	4	75	5	3	2		75									-	-	75	-	-
196.	Geografia Urbana A	GCC 1065	4	75	5	4	1		75									-	-	75	-	-
197.	Geografia Rural	GCC 1066	4	75	5	4	1		75									-	-	75	-	-
198.	Teorias e Políticas Públicas do Planejamento e Ordenamento Territorial	GCC 1076	4	75	5	5	-		75									-	-	75	-	-
199.	Vivências Pedagógicas I	GCC 1085	4	60	4	1	3				60							45	-	15	-	-
200.	Geoprocessamento A	GCC 1074	5	60	4	2	2		60									-	-	60	-	-
201.	Geografia Política e Geopolítica	GCC 1067	5	60	4	4	-		60									-	-	60	-	-
202.	Psicologia da Educação "A"	FUE 140	5	90	6	4	2			90								-	-	90	-	-
203.	Vivências Pedagógicas II	GCC 1087	5	60	4	-	4				60							-	-	60	-	-
204.	Didática em Geografia	GCC 1086	5	60	4	2	2				60							30	-	30	-	-
205.	Geoprocessamento B	GCC 1075	6	60	4	2	2		60									-	-	60	-	-
206.	Geografia do Brasil	GCC 1068	6	75	5	4	1		75									-	-	75	-	-
207.	Métodos e Processos de Regionalização	GCC 1077	6	60	4	3	1		60									-	-	60	-	-

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)					
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Cont. xt.	Ped.	Ped. Cont.	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhe c. Docent e	Sobre CHT do Curso	PCC	ECPD	CCNCC	AACC.		
						T	P														DCG	ACG	
208.	Geografia do Mundo Contemporâneo	GCC 1069	6	75	5	4	1		75									-	-	75	-	-	
209.	Vivências Pedagógicas III	GCC 1088	6	75	5	0	5				75							75	-	-	-	-	
210.	Fundamentos da Educação Especial "A"	EDE 1133	7	60	4	4	-				60							-	-	60	-	-	
211.	Geografia do Rio Grande do Sul A	GCC 1070	7	60	4	3	1		60									-	-	60	-	-	
212.	Vivências Pedagógicas IV	GCC 1089	7	90	6	-	6				90							90	-	-	-	-	
213.	Trabalho de Conclusão de Curso L I	GCC 1078	7	60	4	1	3		60									-	-	60	-	-	
214.	Estágio Curricular do Ensino Fundamental	GCC 1090	7	210	14	7	7					210						-	210	-	-	-	
215.	Libras: Licenciatura	EDE 1130	8	60	4	4	-				60							-	-	60	-	-	
216.	Trabalho de Conclusão de Curso L II	GCC 1079	8	60	4	1	3		60									-	-	60	-	-	
217.	Estágio Curricular do Ensino Médio	GCC 1091	8	210	14	7	7					210						-	210	-	-	-	
TOTALIZAÇÃO									1860	0	330	420	420	0	60								
218.	Adaptação Especial Dcg I	DCG 2299	-	60	4	-	-							??				-	-	-	60	-	
219.	Adaptação Especial Dcg II	DCG 2300	-	60	4	-	-							??				-	-	-	60	-	
220.	Adaptação Especial Dcg VI	DCG 2304	-	60	4	-	-							??				-	-	-	60	-	
221.	Adaptação Especial Dcg VII	DCG 2305	-	60	4	-	-							??				-	-	-	60	-	
222.	Adaptação Especial Dcg VIII	DCG 2306	-	60	4	-	-							??				-	-	-	60	-	

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Cont. xt.	Ped.	Ped. Cont.	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhe c. Docent e	Sobre CHT do Curso	PCC	ECPD	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
223.	Análise Geográfica da Relação Sociedade/Natureza Programa	GCC 1017	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
224.	Áreas Protegidas no Brasil: Legislação e Planos de Manejo Programa	GCC 1039	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
225.	Atitude Empreendedora I na Geografia	GCC 1052	-	60	4	-	-							x				-	-	-	60	-
226.	Biogeografia do Antropoceno	GCC 1117	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
227.	Biogeografia e Ecologia Aplicada	GCC 167	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
228.	Cartografia Escolar	GCC 1105	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
229.	Cidades Sustentáveis: do Real ao Virtual	GCC 1047	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
230.	Ciências Naturais e Exatas Mediada Por Tecnologia Educacional em Rede	DCG 1139	-	60	4	-	-				x							-	-	-	60	-
231.	Climatologia Regional Brasileira	GCC 1050	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
232.	Climatologia Regional do Brasil	GCC 1000	-	45	3	-	-		x									-	-	-	45	-
233.	Direito Ambiental	JUR1 18	-	30	2	-	-		x									-	-	-	30	-
234.	Ecologia Política da América Latina	GCC 1053	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
235.	Educação Ambiental em Geografia	GCC 1027	-	45	3	-	-				x							-	-	-	45	-

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Cont xt.	Ped.	Ped. Cont	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhe c. Docent e	Sobre CHT do Curso	PCC	ECPD	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
236.	Educação do Campo: Resgate de Saberes e Construção de Conhecimento	GCC 1044	-	60	4	-	-				x						-	-	-	60	-	
237.	Educação Musical e Contemporaneidade: Entre Mídias e Mediações	MSC 1211	-	30	2	-	-								x		-	-	-	30	-	
238.	Educação Musical I : Perspectivas Históricas	MSC 1131	-	45	3	-	-								x		-	-	-	45	-	
239.	Educação Musical II : Pressupostos Sociológicos e Antropológicos	MSC 2132	-	45	3	-	-								x		-	-	-	45	-	
240.	Ensino de Geomorfologia	GCC 1111	-	60	4	-	-		x								-	-	-	60	-	
241.	Escola do Campo : Territorialidade e Espaço	GCC 1022	-	45	3	-	-				x						-	-	-	45	-	
242.	Espaço Urbano e Sociedade Sustentável	GCC 1026	-	45	3	-	-		x								-	-	-	45	-	
243.	Estudo Dirigido em Geocologia I	GCC 1009	-	45	3	-	-		x								-	-	-	45	-	
244.	Estudos de Geografia Médica e da Saúde	GCC 1010	-	45	3	-	-		x								-	-	-	45	-	
245.	Filosofia da Educação II	FUE1 043	-	60	4	-	-				x						-	-	-	60	-	
246.	Física Para a Geografia	FSC1 42	-	60	4	-	-								x		-	-	-	60	-	
247.	Form. Econ. e Territorial do Brasil	GCC 126	-	45	3	-	-		x								-	-	-	45	-	

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Deppto./ Curso)	Mat. Ens.	Cont xt.	Ped.	Ped. Cont	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhe c. Docent e	Sobre CHT do Curso	PCC	ECPD	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
248.	Gêneses, Usos, Potencialidades e Implicações Ambientais dos Recursos Minerais do RS	GCC 1011	-	45	3	-	-		x									-	-	-	45	-
249.	Geoconservação	GCC 1106	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
250.	Geografia Agrária Brasileira	GCC 1043	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
251.	Geografia Cultural	GCC 1025	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
252.	Geografia da Alimentação	GCC 1114	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
253.	Geografia da Saúde: Teoria, Método e Aplicação	GCC 1049	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
254.	Geografia e Ecoturismo	GCC 1030	-	45	3	-	-		X									-	-	-	45	-
255.	Geografia e Fotografia: Relação Entre Paisagem, Espaço e Imagem	GCC 1048	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
256.	Geografia e Questão Pesqueira	GCC 1016	-	30	2	-	-		X									-	-	-	30	-
257.	Geografia Escolar, Cidade e Cidadania	GCC 1051	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
258.	Geografia Humana e Econômica	GCC 133	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
259.	Geografia Urbana e Regional	GCC 603	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
260.	Geografia, Memória e Patrimônio Cultural	GCC 1041	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
261.	Geografia, Multimodalidade e Multiletramentos	GCC 1109	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
262.	Geografia, Pesca e Aquicultura	GCC 1046	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA							SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)					
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Cont xt.	Ped.	Ped. Cont	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhe c. Docent e	Sobre CHT do Curso	PCC	ECPD	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
263.	Geografia, Pluralidades Culturais, Gênero e Sexualidade	GCC 1040	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
264.	Geologia Aplicada à Geografia	GCC 163	-	45	3	-	-		X									-	-	-	45	-
265.	Geologia Urbana	GCC 1001	-	45	3	-	-		X									-	-	-	45	-
266.	Geoprocessamento Aplicado na Análise Ambiental	GCC 1113	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
267.	Geoquímica da Superfície	GCC 156	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
268.	Geotecnologias na Contemporaneidade	GCC 1110	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
269.	Geoturismo e Interpretação Ambiental	GCC 1118	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
270.	Gestão de Recursos Hídricos no Br e RS	GCC 1015	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
271.	Introdução à Geoestatística	GCC 1002	-	45	3	-	-		X									-	-	-	45	-
272.	Introdução a Geoestatística A	GCC 1107	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
273.	Manejo de Áreas Protegidas	GCC 1029	-	45	3	-	-		X									-	-	-	45	-
274.	Metodologias Qualitativas na Geografia	GCC 1115	-	60	4	-	-									x		-	-	-	60	-
275.	Paleontologia e Turismo Regional	GCC 1108	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
276.	Paleontologia e Turismo, Ações Para o Desenvolvimento Regional	GCC 1018	-	45	3	-	-		X									-	-	-	45	-
277.	Patrimônio Hidrológico	GCC 1116	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Deppto./ Curso)	Mat. Ens.	Cont. xt.	Ped.	Ped. Cont.	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhe c. Docente	Sobre CHT do Curso	PCC	ECPD	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
278.	Percepção em Geografia	GCC 1012	-	45	3	-	-		X									-	-	-	45	-
279.	Recursos Didático-Pedagógicos na Construção dos Conceitos de Cidade e Cidadania	GCC 1004	-	45	3	-	-				X							-	-	-	45	-
280.	Recursos Hídricos Subterrâneos	GCC 1003	-	45	3	-	-		X									-	-	-	45	-
281.	Reforma Agrária e Movimentos Sociais Rurais	GCC 1021	-	45	3	-	-		X									-	-	-	45	-
282.	Sensoriamento Remoto: Princípios e Aplicações	GCC 1112	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
283.	Técnicas Quantitativas Aplicadas em Cartografia Temática	GCC 1014	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
284.	Temas de Geografia Agrária Brasileira	GCC 1019	-	45	3	-	-		X									-	-	-	45	-
285.	Temas de Geografia Política Contemporânea	GCC 1020	-	45	3	-	-		X									-	-	-	45	-
286.	Teorias da Aprendizagem	PSI1 012	-	30	2	-	-				X							-	-	-	30	-
287.	Teorias no Planejamento Espacial em Geografia	GCC 170	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-
288.	Tópicos de Ecologia Urbana	GCC 1013	-	45	3	-	-		X									-	-	-	45	-
289.	Tópicos de Geografia	DCG 1076	-	-		-	-		X									-	-	-	-	-
290.	Tópicos em Ciência do Solo: Ensaio de Campo e Laboratório Aplicados à Geomorfologia	DCG 2041	-	60	4	-	-		X									-	-	-	60	-

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Cont. xt.	Ped.	Ped. Cont.	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhe c. Docent e	Sobre CHT do Curso	PCC	ECP	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
291.	Tópicos Especiais de Geografia do Brasil	GCC 1038	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
292.	Tópicos Especiais de Geografia Física I	GCC 1036	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
293.	Tópicos Especiais de Geografia Física II	GCC 1037	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
294.	Tópicos Especiais de Geografia Humana I	GCC 1034	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
295.	Tópicos Especiais de Pesquisa em Geografia	GCC 1042	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-
296.	Tópicos Especiais em Geografia Humana II	GCC 1035	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-

CARGA HORÁRIA DE PORCENTAGENS DE CARGA HORÁRIA

COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)	CHT	%	SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)	CHT	%
---	-----	---	---	-----	---

Sigla	Nome			(Categoria Compon. Curricular)	(Sobre CHT do Curso)	Abreviatura	Nome	(Categoria Conhec. Docente)	(Sobre CHT do Curso)
CCNCC	Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Culturais			2325		Mat. Ens.	(Saber da) Matéria de Ensino	1860	
PCC	Prática como Componente Curricular			345		Contxt.	(Saber do) Contexto	0	
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional			420		Ped.	(Saber) Pedagógico Amplo	330	
AACC	Atividades Acadêmicas Científico-Culturais	DCG	Disciplina Complementar de Graduação (UFSM)	240	440	Ped. Cont.	(Saber) Pedagógico da ADRME	420	
		ACG	Atividade Complementar de Graduação (UFSM)	200					
		Exp.	(Saber da) Experiência	420					
		Curr.	(Saber do) Currículo	0					
TOTAL				3530		Outr.	Outros	60	
TOTAL							3090		

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS							
COMPONENTES CURRICULARES (Res. CNE/CP 02/2015)		SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)		OUTRAS		OUTRAS	
Sigla	Nome	Abreviatura	Nome	Abreviatura	Nome	Sigla	Nome
CCNCC	Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Culturais	Mat. Ens.	(Conhecimento da) Matéria de Ensino	Sem. Prev.	Semestre Previsto	CHT	Carga Horária Total
PCC	Prática como Componente Curricular	Contxt. Educ. e Esc.	(Conhecimento dos) Contextos Educacional e Escolar	Cr.	Créditos	CHS	Carga Horária Semanal
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional	Ped. Ampl.	(Conhecimento) Pedagógico Amplo	Resp.	Responsabilidade	T	Teoria
AACC	Atividades Acadêmicas Científico-Culturais	Ped. Cont.	(Conhecimento) Pedagógico do Conteúdo	Depto.	Departamento	P	Prática
DCG	Disciplina Complementar de Graduação (UFSM)	Profis.	(Conhecimento sobre a) Profissão e a Profissionalização	Crs.	Curso (de Graduação)		
ACG	Atividade Complementar de Graduação (UFSM)	Outr.	Outros				

APÊNDICE F – Classificação de Disciplinas de Curso de Licenciatura (VrsF08 - RavennaSS - 22.out.22)

Conhecimentos Docentes (Tipologia INOVAEDUC/2022)

Componentes Curriculares CNE (Res. CNE/CP 02/2015)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO								
RESPONSABILIDADE						UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
02	29.ago.22	RAVENNA SS	IE	XXXX	EPG	-----	-----	-----

CURSO DE LICENCIATURA DE REFERÊNCIA											
IDENTIFICAÇÃO			COORDENAÇÃO				SECRETARIA		CONTATOS		
Nome/ IES	Código/ Turno	Unidade Acadêm.	Coordenador (a)	Depto./ Unid. Acad.	Fones • (C/W) Celular/WhatsApp	Email	Sala/ Prédio	Secretário (a)	Fone/ Ramal	Email	Website
Matemática Licenciatura / UFSM	132.1/ Diurno	CCNE	Fabiane Cristina Hopner	Depto. Matemática (DMTM)	• (55) 3220-8136	• dep.matematica@ufsm.br	1219 A / 13	Jorge Luiz Dos Santos	• (55) 3220-8496	• cmat@ufsm.br	• [https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/matematica/]

INFORMAÇÕES BÁSICAS	
Ano da versão atual do PPC/PPP	2019
Carga horária total do Curso	3215
Ingresso separado do Bacharelado	Sim
Observações	---

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Cont. xt.	Ped.	Ped. Cont.	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhec. Docente	Sobre CHT do Curso	PCC	ECPD	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
297.	Trigonometria e Números Complexos	MTM 1042	1	60	4	4	-		60									-	-	60	-	-
298.	Geometria Analítica	MTM 1043	1	90	6	6	-		90									-	-	90	-	-
299.	Matemática Elementar	MTM1 044	1	60	4	4	-		60									-	-	60	-	-
300.	Introdução à Lógica Matemática	MTM1 116	1	60	4	4	-		60									-	-	60	-	-
301.	Tecnologias no Ensino de Matemática	MTM1 117	1	60	4	2	2				60							30	-	30	-	-
302.	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação B	FUE11 05	1	60	4	3	1				60							15	-	45	-	-
303.	Tópicos Transversais para a Formação Docente I	TRV00 1	1	30	2	1	1				30							15	-	15	-	-
304.	Cálculo I	MTM1 047	2	90	6	6	-		90									-	-	90	-	-
305.	Álgebra Linear I	MTM 1049	2	90	6	6	-		90									-	-	90	-	-
306.	Aritmética	MTM 1051	2	60	4	4	-		60									-	-	60	-	-
307.	Matemática Financeira A	MTM 1118	2	60	4	3	1		60									15	-	45	-	-
308.	Psicologia da Educação B	FUE1 106	2	60	4	3	1				60							15	-	45	-	-
309.	Tópicos Transversais para a Formação Docente II	TRV0 02	2	30	2	1	1				30							15	-	15	-	-
310.	Cálculo II	MTM 1050	3	90	6	6	-		90									-	-	90	-	-
311.	Matemática Discreta A	MTM 1119	3	60	4	4	-		60									-	-	60	-	-
312.	Anéis e Grupos	MTM 1120	3	90	6	6	-		90									-	-	90	-	-

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Cont. xt.	Ped.	Ped. Cont.	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhec. Docente	Sobre CHT do Curso	PCC	ECP	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
313.	Tendências de Pesquisa em Educação Matemática	MTM 1121	3	60	4	2	2				60						30	-	30	-	-	
314.	Física I	FSC1 03	3	60	4	4	-							60			-	-	60	-	-	
315.	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A	ADE1 041	3	60	4	3	1			60							15	-	45	-	-	
316.	Cálculo III	MTM 1052	4	60	4	4	-	60									-	-	60	-	-	
317.	Geometria Plana	MTM 1053	4	90	6	6	-	90									-	-	90	-	-	
318.	Educação Matemática A	MTM 1122	4	90	6	3	3				90						45	-	45	-	-	
319.	Didática da Matemática A	MEN 1261	4	60	4	3	1				60						15	-	45	-	-	
320.	Física II	FSC1 04	4	60	4	4	-							60			-	-	60	-	-	
321.	Educação Especial: Processos de Inclusão	EDE1 136	4	60	4	3	1			60							-	-	60	-	-	
322.	Educação Matemática B	MTM 1123	5	90	6	3	3				90						45	-	45	-	-	
323.	Geometria Espacial e Aplicações	MTM 1124	5	90	6	4	2	90									-	-	90	-	-	
324.	Equações Diferenciais "A"	MTM 1021	5	60	4	4	-	60									-	-	60	-	-	
325.	LIBRAS: Licenciaturas	EDE 1130	5	60	4	4	-			60							-	-	60	-	-	
326.	Didática da Matemática B	MEN 1262	5	60	4	3	1				60						15	-	45	-	-	
327.	Estágio Supervisionado de Matemática I: O Contexto Escolar e sua Organização	MEN 1263	5	90	6	3	3					90					-	90	-	-	-	
328.	História da Matemática	MTM 1125	6	60	4	2	2	60									30	-	30	-	-	

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Cont. xt.	Ped.	Ped. Cont.	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhec. Docente	Sobre CHT do Curso	PCC	E CPP	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
329.	Análise Matemática A	MTM 1126	6	90	6	6	-		90									-	-	90	-	-
330.	Métodos Numéricos e Computacionais	MTM 1013	6	60	4	4	-		60									-	-	60	-	-
331.	Metodologia da Pesquisa Científica	MTM 1127	6	30	2	1	1							30				15	-	15	-	-
332.	Laboratório de Ensino de Matemática	MTM 1128	6	60	4	2	2				60							30	-	30	-	-
333.	Resolução de Problemas A	MTM 1129	6	60	4	2	2				60							30	-	30	-	-
334.	Estágio Supervisionado de Matemática II: Diferentes Espaços e Modalidades	MEN 1264	6	90	6	3	3					90						-	90	-	-	-
335.	Modelagem Matemática	MTM 1130	7	60	4	2	2				60							30	-	30	-	-
336.	Trabalho de Conclusão de Curso A	MTM 1131	7	60	4	1	3		60									-	-	60	-	-
337.	Estatística Básica	STC1 107	7	60	4	4	-		60									-	-	60	-	-
338.	Estágio Supervisionado de Matemática III: Anos Finais do Ensino Fundamental	MEN 1265	7	120	8	4	4					120						-	120	-	-	-
339.	Trabalho de Conclusão de Curso B	MTM 1132	8	60	4	1	3		60									-	-	60	-	-
340.	Estágio Supervisionado de Matemática IV: Ensino Médio	MEN 1266	8	105	7	3	4					105						-	105	-	-	-
TOTALIZAÇÃO									150 0	0	360	600	405	0	150			405	405	2205		
341.	Sistemas Dinâmicos	MTM 228	-	60	4	-	-		x									-	-	-	60	-

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ASPECTOS BÁSICOS DA DISCIPLINA								SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)							PORCENT. (%)		COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				
	Título Subtítulo	Cód.	Sem. Prev.	CHT	Cr.	CHS		Resp. (Depto./ Curso)	Mat. Ens.	Cont xt.	Ped.	Ped. Cont	Exp.	Curr.	Otr.	Sobre CHT Categ. Conhec. Docente	Sobre CHT do Curso	PCC	ECPD	CCNCC	AACC.	
						T	P														DCG	ACG
342.	Tópicos de Economia	DCG 1017	-	60	4	-	-								x			-	-	-	60	-
343.	Tópicos de Educação	DCG 1043	-	-	-	-	-				x							-	-	-	X	-
344.	Tópicos de Educação Especial	DCG 1084	-	-	-	-	-				x							-	-	-	X	-
345.	Tópicos de Estatística	DCG 1113	-	-	-	-	-								x			-	-	-	X	-
346.	Tópicos de Física	DCG 1019	-	-	-	-	-								x			-	-	-	X	-
347.	Tópicos de Matemática	DCG 1052	-	-	-	-	-								x			-	-	-	X	-
348.	Tópicos em Computação	DCG 1128	-	-	-	-	-								x			-	-	-	X	-

CARGA HORÁRIA DE PORCENTAGENS DE CARGA HORÁRIA									
COMPONENTES CURRICULARES CNE (Res. CNE/CP 02/2015)				CHT (Categoria Compon. Curricular)	% (Sobre CHT do Curso)	SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)		CHT (Categoria Conhec. Docente)	% (Sobre CHT do Curso)
Sigla	Nome					Abreviatura	Nome		
CCNCC	Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Culturais			2205		Mat. Ens.	(Saber da) Matéria de Ensino	1500	
PCC	Prática como Componente Curricular			405		Contxt.	(Saber do) Contexto	0	
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional			405		Ped.	(Saber) Pedagógico Amplo	360	
AACC	Atividades Acadêmicas Científico-Culturais	DCG	Disciplina Complementar de Graduação (UFSM)	60	200	Ped. Cont.	(Saber) Pedagógico da ADRME	600	
		ACG	Atividade Complementar de Graduação (UFSM)	140					
		Exp.	(Saber da) Experiência	405					
		Curr.	(Saber do) Currículo	0					
TOTAL				3215	100	Outr.	Outros	150	
						TOTAL		3015	

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS								
COMPONENTES CURRICULARES (Res. CNE/CP 02/2015)			SABERES PARA DOCÊNCIA (Tipologia INOVAEDUC/2022)		OUTRAS		OUTRAS	
Sigla	Nome		Abreviatura	Nome	Abreviatura	Nome	Sigla	Nome
CCNCC	Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Culturais		Mat. Ens.	(Conhecimento da) Matéria de Ensino	Sem. Prev.	Semestre Previsto	CHT	Carga Horária Total
PCC	Prática como Componente Curricular		Contxt. Educ. e Esc.	(Conhecimento dos) Contextos Educacional e Escolar	Cr.	Créditos	CHS	Carga Horária Semanal
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional		Ped. Ampl.	(Conhecimento) Pedagógico Amplo	Resp.	Responsabilidade	T	Teoria
AACC	Atividades Acadêmicas Científico-Culturais		Ped. Cont.	(Conhecimento) Pedagógico do Conteúdo	Depto.	Departamento	P	Prática
DCG	Disciplina Complementar de Graduação (UFSM)		Profis.	(Conhecimento sobre a) Profissão e a Profissionalização	Crs.	Curso (de Graduação)		

ACG	Atividade Complementar de Graduação (UFSM)	Outr.	Outros				
-----	--	-------	--------	--	--	--	--

ANEXOS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (*)⁽¹⁾

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).

ANEXO

**BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(BNC-FORMAÇÃO)**

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES

- | |
|---|
| 1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. |
| 2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. |
| 3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural. |
| 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. |
| 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. |
| 6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |
| 7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. |
| 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. |

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

1. DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Competências Específicas	Habilidades
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	<p>1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar.</p> <p>1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo.</p> <p>1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo.</p> <p>1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;</p> <p>1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares.</p> <p>1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa.</p> <p>1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.</p>
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	<p>1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas.</p> <p>1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas.</p> <p>1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem.</p> <p>1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores.</p> <p>1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.</p> <p>1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.</p>

1.3 Reconhecer os contextos	<p>1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua.</p> <p>1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais.</p> <p>1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações.</p> <p>1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.</p>
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	<p>1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais.</p> <p>1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais.</p> <p>1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua.</p> <p>1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos.</p>

2. DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Competências Específicas	Habilidades
2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	<p>2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC.</p> <p>2.1.2 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência.</p> <p>2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).</p> <p>2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes.</p> <p>2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.</p> <p>2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes.</p> <p>2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.</p>
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	<p>2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente.</p> <p>2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes.</p> <p>2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.</p>
2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	<p>2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes.</p> <p>2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes.</p> <p>2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.</p> <p>2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica.</p> <p>2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.</p> <p>2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em</p>

	larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades	<p>2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC.</p> <p>2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.</p> <p>2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes.</p> <p>2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente.</p> <p>2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino.</p> <p>2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.</p>

3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

Competências Específicas	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação. 3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes. 3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais. 3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral. 3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.
3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado. 3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. 3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais. 3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.
3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos	3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante. 3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.

	<p>3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade.</p> <p>3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.</p>
<p>3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade</p>	<p>3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.</p> <p>3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento.</p> <p>3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação.</p> <p>3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.</p> <p>3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.</p>

(*) Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020.