

O proposto e o concretizado nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UFTM

SOUSA, Waléska Dayse Dias de
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Resumo: Pesquisa em andamento com o objetivo de analisar a relação entre o proposto nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura da UFTM e o que tem sido, efetivamente, concretizado. Para realizar a pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, aplicação de questionários e análise de documentos. As primeiras análises indicaram que não há consensos entre os professores relativos ao que é positivo e o que é considerado limite ou dificuldade no que diz respeito à organização e prática curricular, o que indica a necessidade de investir, ainda mais, no trabalho coletivo como forma de construir as possíveis mudanças que se fizerem necessárias nos cursos, considerando o contexto e a legislação vigente.

Palavras chave: Currículo. Formação de professores. Licenciaturas. Projeto Pedagógico.

Abstract: Research in progress with the objective of analyzing the relationship between the proposed in the pedagogical projects of undergraduate courses of the UFTM and what has been effectively accomplished. To carry out the research, the following methodological procedures were used: bibliographic review, application of questionnaires and analysis of documents. The first analyzes indicated that there is no consensus among teachers about what is positive and what is considered limit or difficulty with respect to curricular organization and practice, which indicates the need to invest even more in collective work as a form to build the possible changes that are necessary in the courses, considering the context and the current legislation.

Keywords: Curriculum. Teacher training. Bachelors. Pedagogical project.

Introdução

Em que medida as práticas implementadas nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) têm sido coerentes ao proposto nos seus atuais projetos pedagógicos de curso? Que proximidades e distan-

ciamentos podem ser apreendidos considerando os atuais projetos pedagógicos dos cursos e o que propõem as novas diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica? Como a análise desse contexto pode contribuir para a elaboração de um Projeto Institucional de Formação de Professores? Todos esses questionamentos orientaram a proposta da presente pesquisa que se encontra em andamento e tem sido desenvolvida por integrantes da Divisão de Apoio Técnico-pedagógico da UFTM, setor da Pró-Reitoria de Ensino que, historicamente, tem realizado assessoria pedagógica aos cursos de graduação da instituição.

Metodologia

Tem-se como proposta metodológica o desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986) ela faz oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Para desenvolver o processo investigativo foram utilizados os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica, análise de documentos e questionário de questões abertas aplicado a professores que atuam nos cursos de licenciatura da UFTM. O questionário “refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. [...] Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central” (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007, p. 53). No processo da pesquisa, o questionário teve como objetivo indagar aos professores participantes como eles percebem a relação entre o proposto nos projetos pedagógicos de curso e o que tem sido, efetivamente, concretizado no cotidiano dos cursos.

A mostra de professores que respondeu ao questionário foi organizada com base nos seguintes critérios: professores efetivos das coordenações de cursos e departamentos, das áreas específicas e da formação pedagógica dos cursos oferecidos na sede da instituição, ou seja, Uberaba/MG, uma vez que os cursos oferecidos em Iturama/MG ainda são muito recentes, iniciados apenas em 2015. Dessa forma, vinte e dois professores responderam ao questionário, sendo todos eles professores de dedicação exclusiva na UFTM, com tempo de experiência na docência universitária compreendida entre três e vinte anos e vinculados a onze departamentos diferentes: departamentos de ciências biológicas, educação, filosofia e ciências sociais, química, física, estudos literários, linguística, história, geografia, educação em ciências, matemática e tecnologias e departamento de matemática.

Os três momentos de constituição das licenciaturas na UFTM

Os cursos de licenciatura da UFTM foram criados em três momentos da sua história. Tais momentos integram o processo de constituição da institui-

ção, que se transformou de faculdade isolada da área de saúde para universidade em 2005. Anteriormente, a então Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM), desde 1953, ofertava o curso de Medicina e, posteriormente, os cursos de Enfermagem e Biomedicina, se destacando, portanto, como instituição de ensino com tradição na área de saúde.

O primeiro momento de oferta de um curso de licenciatura na instituição foi chamado de período de “expansão universitária” e se deu a partir de 2006, com a transformação da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro em Universidade. Foram criados os cursos de graduação em Terapia Ocupacional, Nutrição, Fisioterapia, Licenciatura em Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol¹ e, posteriormente, Psicologia e Educação Física. A licenciatura em Letras foi criada graças à equipe de professores que na época coordenava a escola de línguas existente na instituição, a Central de Idiomas Modernos (CIM). Esse grupo foi o responsável pela primeira proposta do curso.

O segundo momento de oferta de licenciaturas na instituição foi marcado pela política federal de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni), implementada pelo governo federal a partir de 2007. Nesse momento, com a dotação orçamentária e a disponibilidade de vagas de docentes e técnico-administrativos do Reuni, foram criadas as licenciaturas em Ciências Biológicas, História, Geografia, Física, Matemática e Química, além dos bacharelados em Serviço Social em 2009 e as Engenharias Ambiental, de Alimentos, Civil, Elétrica, Mecânica, de Produção e Química em 2010.

A instituição não contava, nessa época, com professores de todas as formações requeridas pelos cursos a serem criados e, portanto, foi necessário convidar professores da comunidade, além de servidores da própria instituição, para integrar comissão constituída com a finalidade de elaborar a primeira proposta dos cursos de licenciatura. Essa proposta foi fundamentada pelos princípios do Reuni, sobretudo no que diz respeito à racionalização dos espaços institucionais que precisavam ser ocupados no período noturno, assim como já acontecia com a licenciatura em Letras.

Além da questão da racionalização dos espaços institucionais, outras diretrizes do Reuni fundamentaram as propostas de cursos de licenciatura ofertados em 2009 pela UFTM:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

¹ Embora existam dois projetos pedagógicos de curso para as Licenciaturas em Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol, o grupo de professores é o mesmo para atender a formação que é comum às duas propostas, além de constituir apenas um colegiado, um Núcleo Docente Estruturante e uma coordenação de curso. Portanto, para efeito dessa pesquisa, ele será considerado como apenas um curso.

- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007).

As licenciaturas criadas em 2009 contavam com um período de formação comum, com duração de um ano. Era o Ciclo Comum de Formação, voltado a uma formação generalista e humanista que previa a possibilidade dos estudantes ingressarem no início da vida acadêmica com a orientação de professores de diferentes áreas e não só com os da sua própria, escolhida no processo de entrada. O mesmo ocorria com a distribuição das turmas, integrada por estudantes de diferentes cursos. Ao final dessa formação comum previa-se o seguinte perfil de egresso:

[...] sujeito com visão crítica sobre o mundo, capaz de transitar entre diferentes áreas do conhecimento, exercendo seu posicionamento crítico-reflexivo e de cidadania, com domínio teórico-prático dos conteúdos construídos na formação generalista e humanística proposta, com ênfase nos princípios da investigação científica, da ampliação cultural, do gosto estético e da elaboração crítica do pensamento. (UFTM, 2011, p. 48).

As ideias inspiradoras da proposta do Ciclo Comum de Formação das licenciaturas da UFTM podem ser encontradas em documentos, discussões e práticas, que no Brasil se ampliaram em 2005, quando se discutia possibilidades para que o Ensino Superior se tornasse mais abrangente em seu itinerário formativo, permitindo ao estudante ingresso fazer escolhas profissionais só mais tarde, assim que cumprisse o que recebeu o nome de “bacharelado interdisciplinar”. Essa etapa formativa foi inspirada no modelo de organização do Ensino Superior europeu, firmado com o tratado de Bolonha, de 1999. Algumas universidades brasileiras continuam mantendo essa proposta, como a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do ABC (UFABC), enquanto outras começam a discutir sua viabilidade, como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Os primeiros professores efetivados por meio de concurso público para atuar nas licenciaturas desse período tinham formação que atendia o desenho curricular do Ciclo Comum de Formação e, portanto, os professores das áreas específicas dos cursos só foram contratados mais tarde. Assim que o coletivo dos cursos se constituiu a proposta da formação comum inicial começou a ser revista e em alguns desses cursos ela já foi completamente extinta. Borges (2015), analisa que essa revisão curricular inicial feita pelos coletivos de professores dos cursos, assim que foram constituídos, integra um processo de legitimação de uma proposta curricular.

[...] observamos que os projetos pedagógicos ditos inovadores, quando não têm a autoria do coletivo de professores que vai implementá-los, tornam-se desacreditados e caem no abandono. Só é possível inovar quando se tem projetos autênticos e de autoria própria, pois, durante a sua construção coletiva, nos desafios da caminhada, vão se formando/reformando e redimensionando os próprios paradigmas. Acreditamos que é impossível a inovação com projetos que nos são impostos, de realidades alhures, diferentes do contexto vivido e que não respondem às necessidades locais. (BORGES, 2015, p. 273).

A formação comum inicial não foi uma proposta bem aceita pelos professores e estudantes dos cursos de licenciatura dessa época. Ela, entre outras características, propunha romper com o modelo convencional de curso de licenciatura que se conhece no país, organizado, desde o início, em disciplinas voltadas para a formação das especificidades das áreas e formação para a docência. De acordo com Borges (2015, p. 273):

É inegável que as propostas de currículos, contidas nos PPPs, em sua maioria, apresentam um desejo de renovação e inovação da prática pedagógica. Porém, evidenciou-se, após a realização das entrevistas, que o discurso dos projetos está mais ousado e inovador do que aquilo que, de fato, realiza-se na prática.

No desenho curricular do Ciclo Comum de Formação pretendia-se que o estudante tivesse uma visão ampla da sociedade no ingresso à universidade para ter melhores condições, posteriormente, de conduzir seu processo de formação profissional. Para isso, seriam necessárias condições objetivas de implementação dos projetos pedagógicos, como mais professores e técnico-administrativos, sistema acadêmico compatível com as necessidades dos projetos pedagógicos, entre outros, o que acabou não se confirmando.

Percebemos que o projeto REUNI, que tem como referência o Processo de Bolonha e é imbuído da filosofia da Universidade Nova, tem muito mais intenções políticas e econômicas na sua viabilidade do que a real preocupação com a inovação curricular e a qualidade de ensino para as classes desprovidas de riqueza, que chegam à Universidade. Então, é uma proposta nova e ousada, que propõe uma prática inovadora, mas sem oferecer os recursos e os subsídios necessários para colocar toda essa inovação em prática. As contradições existentes entre a proposta curricular contida nos PPPs e um contexto que não viabiliza sua concretização dificultam a formação docente de boa qualidade, com perfil profissional para atender aos desafios da diversidade de alunos presentes na Educação Básica. Pressupomos, dessa forma, que não há interesse real em garantir uma formação sólida e de qualidade para as classes menos abastadas e, muito menos, interesse em formar bons professores

para gerir a educação da escola pública popular. (BORGES, 2015, p. 276).

No terceiro momento de instituição de licenciaturas na UFTM, em 2014, foi criada a licenciatura em Educação no Campo, totalizando os atuais oito cursos nessa modalidade, sendo que as licenciaturas em Ciências Biológicas e Química também passaram a ser oferecidas a partir de 2015 no campus localizado fora da sede de Uberaba/MG, no município de Iturama/MG. Para criação da licenciatura em Educação no Campo a instituição aceitou os incentivos oferecidos, na época, pelo Ministério da Educação (MEC) às universidades que apresentassem projetos pedagógicos de cursos dessa natureza, voltados para a especificidade de populações que se concentram em zonas rurais, assentamentos, entre outros.

A criação de cursos de licenciatura na UFTM, nos seus diferentes momentos, tem contribuído para que a instituição se transforme em diferentes aspectos: na diversificação de profissionais de áreas não mais restritas à área de saúde e, consequentemente, na diversificação das ações de ensino, pesquisa e extensão promovidos, na otimização da utilização de seus espaços e, também, dos seus horários de funcionamento, na revisão dos seus fluxos internos e externos de organização do trabalho pedagógico e administrativo, na necessidade de ampliar fontes de recursos que atendam aos desafios enfrentados, entre outros elementos que tem constituído o cotidiano institucional.

Algumas discussões sobre formação de professores

Mesmo com uma recente história na UFTM as licenciaturas se deparam com a oportunidade de avaliar seu percurso e se fortalecer, institucionalmente, enquanto área responsável pela formação de professores para a Educação Básica. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 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, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 01/07/2015, as licenciaturas da UFTM tem diante de si o desafio de se mobilizar enquanto área e enquanto grupo para construir, além das adequações curriculares previstas na nova legislação, uma proposta institucional para formação de professores, atualmente inexistente.

Mesmo considerando essa perspectiva, de possibilidade de fortalecimento das licenciaturas da UFTM enquanto área e enquanto grupo, no processo de reflexão das novas DCN, é preciso assumir que os desafios relacionados a cursos de licenciatura em todo o país, não são simples. Convivem muitas contradições e dificuldades, que só o desenho curricular dos cursos não consegue dirimir. A própria escolha por cursar uma licenciatura tem sido opção cada vez menos recorrente entre os estudantes. “Quanto aos cursos de licenciatura, observa-se que o incremento das matrículas vem decrescendo, proporcionalmente, entre 2001 e 2009, o que denota diminuição de procura por esses cursos, de modo geral”. (GATTI, 2011, p.102).

O mesmo ocorre em relação aos números da evasão a cursos de licenciatura:

Embora o número de matrículas sinalize número alto de estudantes, a evasão nesses cursos sistematicamente vem mostrando-se grande, girando em torno de 30% a proporção de concluintes em relação aos ingressantes. Comparando os dados relativos apenas ao número de concluintes das licenciaturas, verifica-se que, nos cursos de pedagogia, o número de concluintes, em cinco anos, caiu pela metade e, nas demais licenciaturas, em torno de 17%. São perdas que, por um lado, põem em questão o acompanhamento dos cursos formadores de professores pelos órgãos responsáveis e, por de outro, levantam o problema da atratividade desses cursos e da carreira do profissional docente, fatores que podem estar tendo forte papel tanto na diminuição da procura pelas licenciaturas (valor social rebaixado) quanto nas desistências do curso. (GATTI, 2011, p.105).

A carreira docente não é atrativa para os estudantes que almejam ingressar no Ensino Superior. Os salários continuam baixos em relação às carreiras que exigem o mesmo nível de escolaridade. Embora exista um discurso institucionalizado de valorização profissional do professor de todos os níveis, inclusive com a definição legal de um piso salarial mínimo, o que se verifica na prática são baixos salários, piso mínimo não cumprido por muitos dos sistemas de ensino, índices de violência nas escolas, condições de trabalho nem sempre condizentes com as necessidades, fatores que confirmam, exatamente, o contrário da veiculação dos discursos, com a indicação de uma desvalorização social da profissão docente.

Estudo de Vaillant (2006) sobre as carreiras docentes na América Latina indica que são necessárias políticas que atraiam e mantenham bons professores. De acordo com a autora, nessas políticas, eles, de fato, precisam se sentir valorizados, contar com um entorno profissional facilitado e com condições adequadas de trabalho. Além disso, com estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira.

Do ponto de vista curricular, institucional e da aprendizagem, muitas também são as questões a serem discutidas.

[...] em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade – sociedade cada dia mais complexa – avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, quer quanto às estruturas institucionais que as abrigam, quer quanto aos seus currículos e os conteúdos formativos. Claro deve ficar que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao(a) professor(a) e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacional, regionais e locais, os hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação

crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação e a atuação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e a condição do professorado: a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e os salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. Todos esses fatores interagem nas realidades das redes escolares e estão inter-relacionados com as condições de aprendizagem escolar e o desempenho dos estudantes. No entanto, há certa centralidade da ação docente nas salas de aula. Por essa razão, destacar os aspectos apontados como problemáticos na execução cotidiana das propostas curriculares dos cursos de graduação, formadores de professores, torna-se relevante. Isso envolve diretamente as IES, em especial as universidades, onde a maioria desses cursos se insere. (GATTI, 2011, p. 92-93).

Embora a avaliação permanente de currículos de formação inicial de professores não seja suficiente para solucionar e/ou minimizar os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem que os estudantes da Educação Básica apresentam, tendo em vista sua essência multideterminada socialmente, eles precisam receber a atenção necessária, sobretudo nas universidades que oferecem licenciaturas.

Pesquisa realizada junto a professores e alunos de licenciatura em Física, Matemática e Química, (MELO, 2012), constata a existência de:

[...] sólida formação da área específica nos três cursos, com ênfase no domínio dos saberes disciplinares. No entanto, sem maiores desdobramentos para a atuação na docência, o que evidencia a distância entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. Diante dessa consideração, será preciso ter como ponto de partida, para a organização curricular, a relação intrínseca entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos, mediados pela relação dialética entre teoria e prática. (MELO, 2012, p. 50).

Outra pesquisa pondera que:

[...] a formação chamada “pedagógica” não pode continuar caminhando à margem dos conhecimentos chamados “específicos”, pois parte-se do pressuposto de que a formação docente só se consolida, de fato, na práxis pedagógica, ou seja, na unidade teoria-prática. O conhecimento pedagógico de ordem teórica que não se materializa na prática docente, fica limitado a uma abstração não concretizada no campo de trabalho do professor que não colabora para o seu desenvolvimento. (DIAS DE SOUSA, 2016, p. 302).

Todas essas análises são desafios que se apresentam para a organização curricular e efetividade da prática pedagógica nos cursos de licenciatura da

UFTM. Para continuar avançando enquanto prática e enquanto teoria da formação de professores, portanto, enquanto práxis considera-se imprescindível que os projetos pedagógicos atuais sejam avaliados, para que a partir deles seja possível produzir transformações.

Primeiras análises: o ponto de vista dos professores da UFTM

As respostas dos professores, apresentadas nos questionários de questões abertas que foram aplicados, constituem vasto material para análise, processo em que se encontra o desenvolvimento da pesquisa. O questionário objetivou ouvir os professores das licenciaturas da UFTM quanto à avaliação que fazem da atual organização curricular dos cursos de licenciatura a que estão integrados, sobretudo no que diz respeito ao que é considerado positivo e o que é considerado dificuldade, proximidades (ou não) entre teorias e práticas de formação de professores, relevância da formação universitária para o contexto do trabalho docente na educação básica.

Muitas contradições foram observadas nas respostas. Quanto à questão do que é considerado positivo e considerado como dificuldade na organização curricular, chama a atenção o fato de muitos professores considerarem o mesmo ponto como positivo ao mesmo tempo que uma dificuldade. É o que ocorre quando eles afirmam que a distribuição disciplinar dos cursos é satisfatória ao mesmo tempo que um problema, o que sugere um campo de disputas e lutas internas relacionadas à organização disciplinar que só o diálogo e a produção coletiva na busca de consensos poderia equilibrar. Outras dificuldades são consensuadas, como, por exemplo, as que são relativas à necessidade de dotar as licenciaturas de melhor estrutura física, de recursos humanos e de materiais.

Quanto às proximidades (ou não) entre teorias e práticas de formação de professores, muitas divergências também foram observadas. Parte dos professores compreende que tem conseguido concretizar em sua prática o que está definido nos projetos pedagógicos, enquanto outra parte entende que não. Esses últimos atribuem suas dificuldades à formação deficitária dos estudantes que chegam à universidade e a infraestrutura inadequada. O mesmo ocorre em relação à proximidade (ou não) entre a organização curricular e a prática profissional requerida para o professor da educação básica, em que se observa que parte dos professores considera essa relação satisfatória enquanto outra parte dos professores considera insatisfatória.

As contradições continuam nas respostas dos professores, como é o caso, por exemplo, das respostas que foram dadas ao questionamento: “você considera que é responsável por ensinar o conhecimento que é próprio da sua formação e, ao mesmo tempo, ensinar seu aluno a ensinar esse mesmo conhecimento?”. Embora grande parte dos professores tenha respondido que sim, as justificativas das respostas parecem frágeis, como se o professor, de fato, não contasse com dados mais esclarecedores e fundamentados para fazer essa afirmação. Além disso, convivem professores que afirmam categoricamente que: *“ensinar os alunos a ensinar*

o conhecimento deve ser função dos professores das disciplinas pedagógicas” (Resposta de um dos professores participantes), reforçando uma histórica dissociação existente nos cursos de licenciatura entre conteúdos específicos e pedagógicos que acabam não convergindo em prol da formação integral dos estudantes.

Considerações

A pesquisa, que está em andamento, se encontra em sua fase de análise, sendo que aqui foi possível apenas vislumbrar seus primeiros resultados. O panorama que engendra os cursos de licenciatura no país e também na UFTM é complexo e esse processo investigativo pretende contribuir com o momento histórico vivido pelos cursos da UFTM, com análises que indiquem possibilidades de continuidade do trabalho já desenvolvido. Acredita-se que analisar convergências e divergências existentes, na relação entre o proposto e o concretizado pelos projetos pedagógicos de curso podem fomentar as discussões que serão necessárias referentes ao processo de revisão curricular e construção da proposta institucional de formação de professores a ser elaborada.

Para que esse movimento seja prenhe de novas elaborações e perspectivas, considera-se importante reunir todos os elementos possíveis, sejam eles representados por estudos, análises, dados, entre outros, necessários para fomentar o debate. Sabe-se que a construção das análises não é simples nem linear, pois o que está expresso numa proposta curricular precisa dialogar com a realidade concreta, imersa em multi complexidades. Acredita-se que o processo investigativo tem muito a contribuir.

Referências

BORGES, M. C. A formação de professores nos projetos de expansão das universidades públicas - desafios e possibilidades. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 252 - 279 abr./jun.2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 07/07/2016.

BRASIL. Presidência da república. **Decreto nº. 6.096**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto / d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em 05/02/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 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, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08/07/2016.

CERVO, A. L. BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

DIAS DE SOUSA, W. D. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica**: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores. 2016. 343f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. de; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MELO, G. E Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, G. E; NAVES, M. L. de P. (orgs.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em química**. Uberaba, 2011. Disponível em: http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/quimica_ppc_licenciatura_uftm.pdf Acesso em: 07/07/2016.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Lationoamérica. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006.

- Walêska Dayse Dias de Sousa – CV: <http://lattes.cnpq.br/3451537323909150>