

# **UMA CARTOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS E SOLUÇÕES INOVADORAS EM PROPOSTAS CURRICULARES**

Bernardete A. Gatti  
Luisa Veras de Sandes Guimarães  
Daniel F. Puig

# UMA CARTOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA:

## PRÁTICAS E SOLUÇÕES INOVADORAS EM PROPOSTAS CURRICULARES

Bernardete A. Gatti  
Luisa Veras de Sandes Guimarães  
Daniel F. Puig

*Agradecemos imensamente a professoras e professores dos cursos e instituições estudados, bem como coordenações e gestão, que colaboraram com tão boa vontade com este trabalho.*

Realização:



Apoio:





Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) indicada.

**Catálogo na Publicação**  
**Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica**

Gatti, Bernardete Angelina

Uma cartografia na formação de professores para a educação básica: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares [recurso eletrônico] / Bernardete A. Gatti, Luisa Veras de Sandes Guimarães, Daniel F. Puig -- São Paulo : Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

161 p. : il.

ISBN 978-65-87773-28-5

DOI 10.11606/9786587773285

1. Professores de educação básica - Formação 2. Ensino fundamental - Brasil. 3. Currículos e programas I. Guimarães, Luisa Veras de Sandes II. Puig, Daniel Fils III. Título

CDD (23.ed) – 371.1



**UMA CARTOGRAFIA NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA  
A EDUCAÇÃO BÁSICA:**

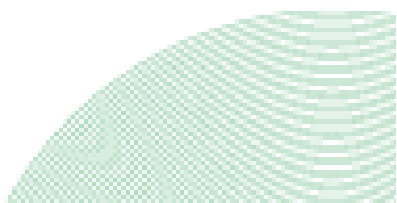
**PRÁTICAS E SOLUÇÕES INOVADORAS  
EM PROPOSTAS CURRICULARES**

Bernardete A. Gatti  
Luisa Veras de Sandes Guimarães  
Daniel F. Puig

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**Reitor:** Carlos Gilberto Carlotti Junior  
**Vice-reitor:** Maria Armanda do Nascimento Arruda

**INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS**  
**Diretor:** Guilherme Ary Plonski  
**Vice-diretora:** Roseli de Deus Lopes

**CÁTEDRA DE EDUCAÇÃO BÁSICA USP E ITAÚ SOCIAL**  
**Coordenadora-Geral da Cátedra:** Roseli de Deus Lopes  
**Coordenador Acadêmico:** Luís Carlos de Menezes  
**Titular:** Naomar de Almeida Filho



# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 6

CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 7

OBJETIVO E CAMINHO METODOLÓGICO | 9

CASOS TRAZIDOS PARA ESTA ANÁLISE | 13

CONJUNTOS DE LICENCIATURAS EM UNIVERSIDADES | 15

Licenciaturas Interdisciplinares da Universidade Federal do ABC (UFABC) | 15

Licenciaturas Interdisciplinares da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) | 25

Licenciaturas Interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) | 31

Licenciaturas Integradas da Universidade do Extremo-Sul Catarinense (Unesc) | 77

CURSOS INDIVIDUALIZADOS INTERDISCIPLINARES | 88

Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade de São Paulo (USP-Leste) na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) | 88

Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB-Planaltina) | 97

Formação Intercultural de Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | 108

Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná-Litoral (UFPR-Litoral) | 116

Licenciatura Interdisciplinar em Artes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) | 122

O COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ) | 130

OUTRAS INICIATIVAS | 138

APRECIÇÃO FINAL | 146

REFERÊNCIAS | 151

ANEXO - Mapa da distribuição das licenciaturas em Educação do Campo no território brasileiro | 161

# INTRODUÇÃO

“[...] lançar as universidades brasileiras na responsabilidade de cuidar do magistério público.”

(Paulo Freire, 1994)

Como parte do eixo de curadoria e pesquisa da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da USP, insere-se a iniciativa desta cartografia. Trata-se de um estudo que teve por objetivo principal identificar e analisar cursos de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil (licenciaturas) que apresentem inovações em termos de práticas e dinâmicas curriculares. Especificamente, serão analisados casos que busquem a interdisciplinaridade na formação dos futuros docentes, bem como que busquem uma ativa articulação com as escolas de ensino básico da região em que atuam. Espera-se que a compreensão dos fundamentos e práticas dessas iniciativas possa servir de inspiração para outros cursos em diversas localidades do Brasil.

No contexto da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica, a formação e valorização da carreira de professor na educação básica ganha destaque nas discussões. Uma das conclusões dos pesquisadores que hoje formam a Cátedra, derivadas dos trabalhos enquanto Grupo de Estudos, é a necessidade de investir permanentemente na qualificação e no aprimoramento do trabalho docente, em seu *continuum* de vida profissional. Destaca-se, portanto, a relevância da formação inicial e continuada desses profissionais.

Nesse sentido, uma das propostas no contexto da Cátedra é que sejam valorizadas novas práticas e soluções curriculares e pedagógicas no que se refere à formação inicial para o exercício da docência, donde a importância de reconhecer iniciativas que mostrem diferenciais em relação às propostas curriculares habitualmente praticadas na área.

Mapear essas iniciativas que apresentem novas dinâmicas curriculares, diferenciadas das tradicionais, de modo a compreender os caminhos percorridos por esses cursos e soluções desenvolvidas para o processo de formação de professores para atuação na educação básica é trazer à luz um movimento de renovação buscado por instituições diversas o qual pode inspirar outras iniciativas.

# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pesquisas relativas à formação de professores contam entre as mais numerosas dentre os vários temas estudados na área da Educação (André, 2009; 2010). Estudos têm apontado que, em grande parte das instituições formadoras de professores os currículos mostram um espectro curricular fragmentado, reproduzindo modos de oferta desse curso que se prendem a uma tradição cultural que se consolidou nos inícios do século XX. As práticas formativas também se mostram pouco renovadas não incorporando metodologias diferenciadas e, muito pouco, as contribuições das tecnologias educacionais que mostraram avanços significativos a partir da segunda metade do século XX, refletindo a permeabilidade dessas tecnologias nas realidades sociais e no trabalho. Também a interdisciplinaridade tão debatida na área não se revela nos currículos e práticas (Gatti et al., 2019; Pasqualli; Carvalho, 2017; Cruz et al., 2017; Pereira et al., 2017; Lamb et al., 2014; Melo et al., 2014). Isso não quer dizer que esses cursos não tratem de conteúdos importantes para a área de conhecimento a que se voltam, ou que práticas atuais sejam idênticas às de décadas passadas, porém, o fazem ainda, em grande parte, sem as articulações necessárias com os aspectos educacionais e especificamente pedagógicos demandados para o exercício da docência na educação básica em cada um de seus níveis e modalidades de ensino, com suas especificidades. Mesmo que com reformulações em alguns aspectos, os cursos de licenciatura, que são os que devem propiciar a formação inicial para o exercício da docência na educação básica, ainda tenham mostrado dificuldades em criar transversalidades e interdisciplinaridade em sua proposta curricular com incorporação de metodologias educacionais mais dinâmicas. Isso, apesar das orientações nesse sentido do Conselho Nacional de Educação (CNE) exaradas em 2002, 2015 e mais recentemente em 2019. Isso nos mostra o peso de uma cultura reificada (Brasil, 2015; 2015a; 2019).

Há estados da arte, ou estados do conhecimento, tratando de formações oferecidas para a docência, com foco em um tema ou área educacional, os quais visam trazer compreensões quanto a aspectos relativos a fundamentos e/

ou práticas nessa formação e sobre as características das pesquisas realizadas para esse fim. Em geral, esses estados da arte são delimitados a um tempo e a uma determinada área ou disciplina, mas não chegam a discutir propostas curriculares dos cursos de formação (Goes; Fernandez, 2018; Santos; Silva, 2019; Zetetiké, 2017; Freitas; Pires, 2015; Vermelho; Areu, 2005). Há, ainda, estudos que analisam experiências diferenciadas para essa formação, realizadas especificamente por docentes em uma particular disciplina ou em estágios, em cursos de licenciatura e, também, sobre iniciativas de governos para formação continuada – municipais, estaduais, federais –, favorecendo inferências sobre as possibilidades de avanços na formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Muitos dos estudos se referem a práticas educacionais de docentes do ensino superior que procuram inovar em sua dinâmica pedagógica, mas não dizem respeito ao curso como um todo (Almeida; Yered, 2017; Cruz; Magalhães, 2017). Recentemente Moriconi (2020) organizou livro com análise de experiências em formação de professores consideradas inspiradoras de novas práticas. Todos esses estudos inspiram o presente trabalho cujo objetivo foi investigar junto a instituições formadoras de professores para a educação básica a existência e o sentido de projetos curriculares (Projetos Político-Pedagógicos – PPP), e suas dinâmicas pedagógicas, que sinalizem fortes mudanças nas perspectivas comumente vigentes apontadas por pesquisas sobre essa questão.

Nos últimos dez anos, em alguns setores educacionais, os incômodos com a formação de professores mobilizaram muitos docentes universitários, como apontamos acima, e há também apontamentos de que instituições construíram inovações em suas propostas curriculares na direção de um novo e melhor equacionamento de seus propósitos formativos no relativo a formar profissionais professores. Buscar essas últimas iniciativas, situá-las em seu tempo e espaço, compreendê-las, é a meta que visamos neste estudo.



# OBJETIVO E CAMINHO METODOLÓGICO

Como já enunciado, como objetivo deste estudo pretendeu-se localizar iniciativas relativas a práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares de cursos de formação inicial de professores para a educação básica, e entender sua gênese, suas características, analisar e discutir seus pressupostos e práticas, avançando algumas interpretações quanto às suas características. Visa-se com este trabalho à construção de proposições que possibilitem refletir sobre currículos integrados e interdisciplinares para a formação de professores, em contextos diferenciados, considerando fatores intervenientes e reflexões sobre uma variedade de caminhos para a formação para o magistério da educação básica.

Cabe esclarecer o sentido do termo inovação assumido neste trabalho. Em Gatti et al. (2019, p.211) encontra-se uma discussão sobre o que se pode entender por inovação em educação. Essa pode ser traduzida pela ideia de que ações propostas podem ser consideradas novas ou originais no lugar em que elas são incorporadas, ou seja, algo é inovador em um determinado lugar e contexto em dado tempo, o que implica que as características que definem uma prática como inovadora em um lugar podem não ser em outro, ou em certa temporalidade e não em outra. Algo é novo em certo contexto, tempo e situação em relação ao existente anteriormente naquele contexto. Inovações pedagógicas correspondem a “estratégias que expressam dinâmicas explícitas com intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas em alguma direção renovadora em relação à existente” (Hernández, 1998, p.58).

Inovação pode ser considerada como a emergência ou construção de algum diferencial em dada situação, em relação às condições em que ela vinha acontecendo. Uma transição entre conhecimento e/ou práticas existentes para uma situação diferente que se desdobra um novo conhecimento e novas práticas. Farias (2006, p.36) destaca o sentido positivo atribuído na área educacional à palavra inovação. Sua característica seria ter uma intencionalidade “deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo que resulte

em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social”. Adota-se nesta pesquisa a ideia de que experiências inovadoras em educação são aquelas que propõem concepções e práticas que evidenciam alterações, mudanças ou transformações em formas de pensar e agir em relação às formas espostadas até então.

Assim, esta pesquisa busca a construção do que se pode denominar uma cartografia de soluções e práticas curriculares que evidenciem alguma mudança/ inovação em cursos de formação de professores, considerados em seu todo. Trata-se de traçar um mapa de experiências relevantes que têm potencial para inspirar mudanças nos tradicionais formatos de formação de professores. Isso implica localizar e trazer à luz experiências curriculares institucionalizadas em licenciaturas que mostrem aspectos de superação da visão disciplinar fragmentária que tem caracterizado as graduações voltadas à formação de professores para a docência na educação básica.

Isso não quer dizer que se pense em exclusão do papel de disciplinas, mas, sim, trazer a importância de seus graus de integração a uma proposta que renova em perspectiva formativa, ou seja, ressaltar o papel de suas integrações a uma rede de saberes e práticas que se articulam em torno do trabalho docente. Características que sinalizam perspectivas curriculares diferenciadas, com a perspectiva aqui visada, associam-se a aspectos que traduzimos como interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, reconhecendo que a produção dos conhecimentos avançou rompendo fronteiras disciplinares, recriando teorias e conceitos, e que a educação das novas gerações vem buscando avançar em formas integrativas de prover situações de aprendizagem em face também dos desafios socioculturais complexos que o momento histórico atual apresenta. Um movimento que se move de totalidades problematizadas às suas partes e faz o caminho integrativo de retorno das partes à totalidade, o que configura novas posturas epistêmicas e educacionais.

Vale esclarecer também aqui o sentido em que se toma o termo cartografia. Cartografia é a ciência de produzir mapas (representação visual de aspectos naturais, políticos, populacionais e outros de uma região) a partir de dados e técnicas específicas. Em estudos nas ciências humanas pode se traduzir por um mapeamento baseado numa carta topográfica que representa fenômenos, fatos, dados, informações, movimentos, condições etc., com objetivos relacionados com a exposição da relação com o contexto, densidade das ações, considerando variações e efeitos em espaços geográficos.

Questões se colocam: o que é concretizado como duração, respostas; quais as características da distribuição das ações no espaço, temporalidade, alcance, elementos comuns, diferenciais. Compreendendo, neste estudo, cartografia como a determinação da localização das experiências, seu espalhamento pelo território, seu eventual impacto, seus aspectos diferenciais e eventuais inter-relações da e na proposta (fundamentos e bases teóricas, formas de ação, apoios utilizados, relações comunitárias), condições de realização e contexto, e, com isso, propiciar possibilidades interpretativas.

A perspectiva metodológica adotada é a das pesquisas qualitativas. Pelo volume de licenciaturas ofertadas em instituições em nível superior e as dificuldades encontradas nas tentativas de localização *online*, em cada instituição, de informação e dados detalhados sobre as dinâmicas curriculares dos cursos, optou-se por utilizar um processo que tem sido designado como de garimpagem. Em pesquisas qualitativas, trata-se de uma atividade artesanal, de busca, exploração, com meios não necessariamente sofisticados. Uma busca minuciosa por fatos, textos, expressões etc.

Para um estudo dessa natureza foi necessário fazer algumas escolhas em perspectivas e concepções, bem como, delimitações para que ela pudesse ser realizada. Essa “cartografia-garimpagem” implicou procedimentos mais flexíveis, com variações em coleta ou mudança ou agregação de focos no percurso, experimentando caminhos em comprometimento com realidades. Essa é uma abordagem já reconhecida no âmbito das pesquisas qualitativas (Passos et al., 2015). A cartografia-garimpagem é um tipo de estudo que acolhe os dados, ao invés de escolhê-los, uma forma de pesquisar que cria “a possibilidade de pensar e escrever, de compor uma pesquisa com os heterogêneos recolhidos a partir dos mais diversos lugares”, como colocado por Neuscharank et al. (2019, p.4).

O campo desta pesquisa refere-se a Universidades Públicas que oferecem licenciaturas. Na perspectiva metodológica acima descrita, instituições, cursos e realizações de que trataremos são achados por buscas propiciadas por encontros em modos os mais variados: sites, contatos com professores e gestores de diversas universidades, seminários, conversas, publicações científicas, notícias, e a garimpagem resultou nas escolhas e no recolhimento do relevante ao objetivo da busca. Nesse processo de busca foi importante o encontro focalizado, com participação de convidados institucionais, organizado pela Pró-Reitoria de Graduação da USP em parceria com a Cátedra de Educação Básica do IEA-USP sobre Inovações na Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil – 16 e 20 de novembro de 2020 –, com o objetivo de discutir o papel

da Universidade na formação de professores para a Educação Básica em bases interdisciplinares e multirreferenciadas (USP-PRG, 2021).

Com 32 instituições representadas, localizadas em 14 estados do país, e com base em formulário preenchido pelas instituições e por resumos inscritos em uma chamada prévia para Apresentações, instaurou-se um compartilhamento de ideias e propostas, mesa-redonda e composição em quatro “salas virtuais” de painéis de formação de professores e uma mostra virtual de ações relatadas.

Constatou-se com as apresentações o que publicações da área já vêm trazendo: há muitas iniciativas renovadoras por implementação de projetos em temáticas específicas ou nos estágios, mas poucas iniciativas que alteram integralmente as dinâmicas curriculares mostrando inovação no curso como um todo. Com as iniciativas destacadas no evento foi possível fazer a escolha de experiências para aprofundamento, completando o grupo que compõe os estudos de caso relatados adiante.

Note-se que licenciaturas interdisciplinares tiveram algum grau de expansão em algumas instituições públicas de ensino superior, nas duas últimas décadas, mas nem todas as iniciativas tiveram sequência, acabando pela volta à oferta de disciplinas em seu conceito mais restrito.

Como critérios para escolha dos casos que foram aprofundados, e de outras referências que possam eventualmente inspirar inovações, buscou-se priorizar: (a) práticas institucionais – considerando instituições que buscam com suas licenciaturas integração educativa e conexão ativa com a comunidade escolar da região; (b) prática curricular integrada – iniciativas de integração curricular em uma licenciatura, promovendo a intersecção interdisciplinar entre os diversos conhecimentos e práticas propostos; (c) iniciativas que mostram integração entre licenciaturas e redes ou escolas de educação básica – fora da estrutura curricular.

Observação importante, e consoante com a metodologia adotada, é que não houve pretensão neste estudo de esgotar situações existentes.

# CASOS TRAZIDOS PARA ESTA ANÁLISE

Com base nos critérios citados serão tratadas aqui experiências que propõem formações diferenciadas, que apresentam perspectivas interdisciplinares, em licenciaturas. Quatro delas são instituições que inovam no conjunto de suas licenciaturas, a saber: Universidade Federal do ABC (UFABC) (duas licenciaturas); Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (três modalidades de licenciatura); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) (cinco licenciaturas); e Universidade do Extremo-Sul Catarinense (Unesc) (nove licenciaturas). Cinco outras são cursos que se diferenciaram nas suas instituições: Licenciatura em Ciências da Natureza (Universidade de São Paulo – USP Leste); Licenciatura em Educação do Campo (Universidade de Brasília – UnB); Formação Intercultural de Educadores Indígenas (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG); Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB); e Licenciatura em Ciências (Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral – UFPR-Litoral). Por fim, discute-se a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que implantou seu Complexo de Formação de Professores, em 2018, como estrutura de mediação de relações e ações relativas às formações de professores.

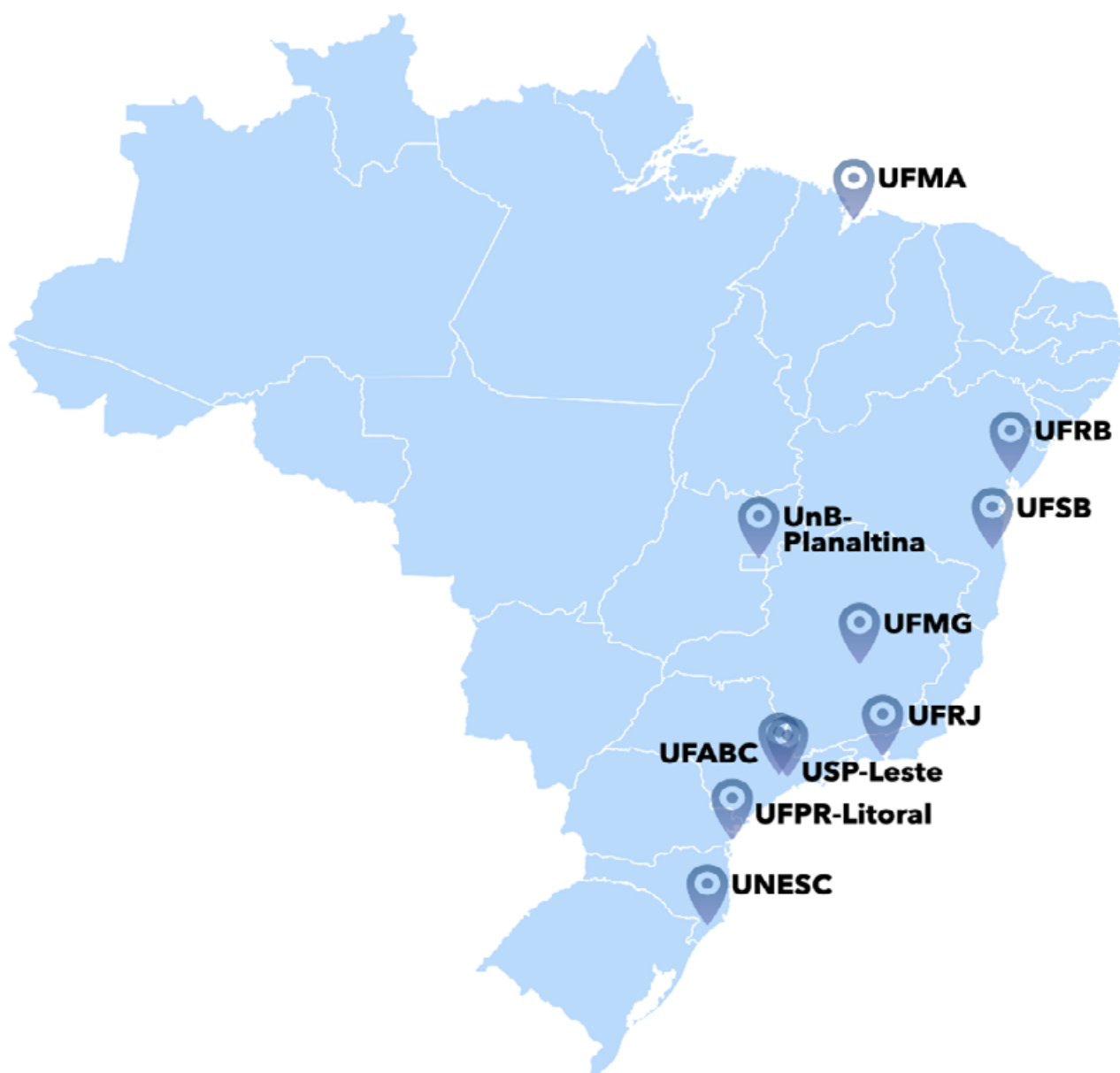


Figura 1 – Distribuição dos casos estudados no território nacional.

# CONJUNTOS DE LICENCIATURAS EM UNIVERSIDADES

## Licenciaturas Interdisciplinares da Universidade Federal do ABC (UFABC)

Esta apresentação das licenciaturas interdisciplinares da UFABC tem por base os documentos da Universidade referidos ao final, e as entrevistas realizadas com os dois coordenadores dos cursos e uma vice-coordenadora (ano 2021).

### Fundamentos institucionais

As Licenciaturas Interdisciplinares da UFABC devem ser compreendidas no bojo do *ethos* que vem se procurando constituir nessa Universidade desde seus primeiros momentos de instalação a partir de sua criação pela Lei n.11.145, de 26 de julho de 2005. É uma Universidade que, além de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), possui um Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o qual expõe diretrizes para as práticas acadêmicas, o que denota sua preocupação intensa com a formação das novas gerações.

Assim é que, na apresentação de algumas reformulações em seu PPI em 2017 – que originalmente havia sido elaborado em 2006 –, levanta questões em relação ao papel da formação científica em face dos desafios educacionais no ensino superior neste século, formação que deve contribuir para a autonomia cidadã. Propugna-se a necessidade de novos modelos educacionais dada a complexidade das realidades sociais e seus dilemas, de novas práticas e maneiras de construção de conhecimentos, de orientar pesquisas e ações sociais mais amplas e no trabalho, em modo construtivo e humanizado. Desde seus inícios essas ideias foram guias para suas atividades no mundo acadêmico – no ensino, na pesquisa, extensão, cultura e gestão – buscando foco em situações locais, regionais e nacional, em perspectiva *integradora e interdisciplinar*.

Desde o princípio de sua existência, a UFABC elegeu como missão: “Promover o avanço do conhecimento através de ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como fundamentos básicos a interdisciplinaridade, a excelência e a inclusão social” (UFABC, 2017, p.8). Tenta-se uma efetiva interação entre os vários âmbitos e linguagens dos conhecimentos, procurando oferecer “formação integral, generalista, motivada principalmente por grandes problemas atuais da ciência e da humanidade, que se caracterizam como interdisciplinares”, com ampliação do potencial cognitivo dos estudantes para a compreensão, produção e uso das futuras tecnologias, com equilíbrio entre as várias formas de compreensão de realidades, construindo possibilidades de visão crítica, com base no diálogo entre diferentes perspectivas científicas e filosóficas. Visa-se propiciar “integração plena da formação em ciências humanas e sociais, com as ciências exatas e naturais, buscando desenvolver tanto capacidades críticas e reflexivas, quanto objetivas e instrumentais”. Assim, “o ensino de graduação da UFABC deve ser pautado na flexibilidade de métodos e critérios, com vistas a contemplar os diferentes estilos de aprendizagem” (ibidem, p.11 e 12).

A organização institucional da UFABC comporta três Centros: o de Ciências Naturais e Humanas; de Matemática, Computação e Cognição; e o de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas. Como forma de favorecer o trânsito entre os membros da comunidade universitária e sua interação não há Departamentos. O estilo de governança deve favorecer a concretização dos fundamentos do PPI, estimulando a busca por inovação acadêmica, assumindo responsabilidade ambiental e a sustentabilidade. Assume-se a necessidade de processos avaliativos continuados quanto à gestão, com atenção às necessidades locais e regionais e aos movimentos internacionais na produção e aplicação de conhecimentos com responsabilidade social. Consoante seus fundamentos e concepções adotados, há princípios que norteiam os Centros e os cursos, como o estímulo ao espírito e produção científica e ao pensamento crítico-reflexivo, à criação cultural e difusão da cultura, formar competências profissionais com responsabilidade e valores sociais, socializar amplamente conhecimentos que sustentam a vida, conhecer, discutir e buscar alternativas para problemas científicos e sociais contemporâneos, com conhecimento de contextos e situações, prestar serviços à comunidade com espírito de cooperação e reciprocidade. São princípios que revelam compromissos éticos-sociais e a vocação para intenso compartilhamento e cooperação comunitários, rompendo com o espírito cientificista racionalista estrito.



## Proposta acadêmica – Ensino

O processo de ingresso dos estudantes é através do sistema Enem-Sisu, favorecendo a Universidade, por sua política, a máxima inclusão social possível, com preenchimento de todas as vagas disponíveis. Adota o modelo de entrada dos estudantes na graduação por meio dos cursos interdisciplinares de ingresso, os bacharelados e as licenciaturas interdisciplinares, contando com o Bacharelado em Ciência e Tecnologia e o Bacharelado em Ciências e Humanidades, desde seus inícios, e, mais recentemente, as Licenciaturas interdisciplinares em Ciências Naturais e Exatas, e em Ciências Humanas.

Oferece-se após os cursos interdisciplinares possibilidade de escolha posterior de cursos de formação específica. Esse formato procura evitar escolhas precoces e oferecer base de conhecimentos mais sólida e integrada, e o formando no Curso Interdisciplinar de Ingresso já poderá ingressar diretamente no mundo do trabalho, ou poderá prosseguir em um ou mais cursos de formação específica de graduação dentro da própria Universidade, aproveitando todas as disciplinas já cursadas, além de outras possibilidades oferecidas.

Compõe-se o currículo dos cursos segundo grupos de disciplinas: as obrigatórias, que oferecem conhecimentos básicos essenciais e conceituais; os de opção limitada, que oferecem conhecimentos complementares e aprofundamentos; e os grupos de disciplinas livres – qualquer outra disciplina, podendo ser da pós-graduação, ou projeto da extensão, ou ofertada em outras instituições. O graduando pode fazer, assim, suas escolhas em cada tipo de oferta, dentro de proporção definida, montando sua trajetória escolar.

Não há fixação de pré-requisitos para disciplinas e essas são compartilhadas por todos os cursos. Constam de um Catálogo Geral em que estão classificadas como do grupo das obrigatórias, das de opção limitada ou livre *para cada curso*. Como é explicitado no PPI (ibidem, p.14), as “coordenações, núcleos docentes estruturantes e plenárias estão sempre atentas em suas propostas de revisão dos projetos pedagógicos dos cursos, no sentido de compartilhar ao máximo as disciplinas já existentes sobre determinados tópicos comuns, evitando a multiplicação de disciplinas sobre assuntos similares, e promovendo discussões conjuntas visando eventuais aperfeiçoamentos que possam tornar as disciplinas adequadas para os cursos interessados”. Com esse processo de interlocução também se criam disciplinas temáticas que conjugam tópicos de várias áreas para abordar problemas na fronteira do conhecimento.

O Catálogo Geral de disciplinas é revisado periodicamente. As disciplinas são organizadas, e seus conteúdos são programados em sintonia com eixos *temáticos do conhecimento*, e não por área disciplinar, como química, sociologia etc., como é usual. Exemplos desses eixos são: Energia; Processos de Transformação; Estado, Sociedade e Mercado; Pensamento, Expressão e Significado, entre outros, e esses focos facilitam o compartilhamento de disciplinas entre os cursos. No Projeto Pedagógico Institucional se estipula que os cursos de formação específica incluem necessariamente as disciplinas obrigatórias dos cursos interdisciplinares de ingresso, os quais aportam conteúdos introdutórios aos campos do conhecimento de cada eixo. Também os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação contemplam atividades de extensão, proporcionando aos alunos vivência com atividades dessa natureza durante sua formação acadêmica.

Adota-se o sistema de ensino dividido em quadrimestres, considerado como permitindo maior variedade e dinamismo dos conhecimentos a serem ofertados nos cursos. Com o currículo flexível, como exposto, também se procura estimular os estudantes em sua independência nos estudos, sua maior participação nas ações universitárias e o cultivo das suas responsabilidades.

## As Licenciaturas Interdisciplinares nesse contexto – escopo geral

Por vários anos a UFABC só ofereceu bacharelados interdisciplinares e licenciaturas como cursos específicos agregadas aos bacharelados (Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Química e Matemática). A ideia de proposição de Licenciaturas Interdisciplinares veio sendo discutida mais diretamente há dez, onze anos, conforme os docentes entrevistados, mas a decisão por ter essas licenciaturas só veio por ato do Conselho Universitário em 2017, e sua concretização por ato decisório do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em 2019 (UFABC, 2017a; 2019). Foram consolidadas duas licenciaturas interdisciplinares: a Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática (LCNM) e a Licenciatura em Ciências Humanas (LCH). Em 2020 houve ingresso da primeira turma. Portanto, uma ação iniciada, na prática, recentemente após longo caminho de reflexões, diálogos, grupos de trabalho. A oferta de ingresso na Universidade diretamente por uma Licenciatura Interdisciplinar vem preencher, na consideração de seus realizadores e institucionalmente, a necessidade de se atender às demandas sociais por educação de qualidade, o que está proposto nos fundamentos dessa Uni-

versidade, considerando que a educação básica é uma etapa basilar da formação humano-social-ética.

Reunindo-se desde 2013, representantes de todos os cursos específicos de licenciaturas, atuando em vários grupos de trabalho sucessivos, consolidaram a proposta dessas licenciaturas em 2017-2019. Um processo que integrou, além de discussões com as licenciaturas já existentes, discussões do Simpósio de Novos Cursos (2014), as advindas de duas conferências abertas à comunidade (2015), trocas com a Reitoria e Pró-Reitoria de Graduação, realizando-se várias adequações pelas sugestões e para viabilizar a proposta, e essa sendo discutida e aprovada no decorrer do tempo, pelas várias instâncias administrativas da UFABC.

Está sinalizado em documentos da Universidade que a construção e implementação de Licenciaturas Interdisciplinares viria propiciar novas perspectivas para a formação inicial de professores, bem como formação mais adequada para as realidades sociais e educacionais que se descortinam no século XXI, com seus diferenciais observáveis. Considera-se que efeitos em cadeia, decorrentes das mudanças nas perspectivas formativas na formação de professores, podem se estender para a formação em serviço de docentes em exercício na educação básica, alcançar projetos de extensão da Universidade e os cursos de pós-graduação em suas várias modalidades (UFABC, 2017; 2013, p.96).

A proposta é de superar a dualidade formativa que havia com as licenciaturas como cursos de caráter específico, com formação primeiro em teorias nos bacharelados interdisciplinares e, depois, em dissociação, a parte educacional. Ou seja, propõe-se criar outra identidade para os cursos de licenciatura, havendo preocupação com a práxis docente desde o início. Assim, o projeto pedagógico descortina uma formação comum interdisciplinar para ambas as licenciaturas, com base em disciplinas pedagógicas e a prática da docência na educação básica oferecidas nos três primeiros quadrimestres do curso, agregando-se disciplinas do campo específico – humanidades ou ciências da natureza e matemática ao longo dos quadrimestres.

Teoria e prática são tomadas como indissociáveis (há teoria nas práticas e práticas associadas a teorias) e as atividades curriculares propostas valorizam essa relação de modo a oferecer condições para o desenvolvimento dos conhecimentos e saberes profissionais necessários ao exercício da docência, como proposto no Projeto Pedagógico desses cursos.

Integrando-se ao conceito geral de ensino adotado institucionalmente, as Licenciaturas Interdisciplinares compartilham disciplinas entre si e com os Bacharelados Interdisciplinares e as Licenciaturas específicas, disponibilizando um cur-

riculo flexível, podendo os estudantes compor sua trajetória escolar com escolhas feitas com base em seus interesses e suas metas. Assim, dentro do conceito do PPI da UFABC, o estudante deverá frequentar um conjunto de disciplinas obrigatórias comuns e poderá, a partir daí, escolher sua trajetória formativa por meio de componentes curriculares de “opção limitada” e “livres”.

Pela flexibilidade das matrizes curriculares de seus cursos, por exemplo, o estudante pode definir um trajeto acadêmico de formação ao mesmo tempo na licenciatura interdisciplinar e em uma licenciatura específica. No entanto, pela organicidade acadêmica, há algumas regras que regem as escolhas, ligadas aos créditos a cumprir, vez que há legislação quanto à duração dos cursos.

Alguns aspectos merecem destaque. Primeiro, quanto às disciplinas que tratam de educação – são compartilhadas entre as duas licenciaturas interdisciplinares, tomadas como “laboratórios de imersão” em que a interdisciplinaridade se assenta nas problematizações relativas ao ensino, às concepções de educação e à formação de professores, propiciando aos estudantes tratar questões essenciais que constituem-se no campo educacional e sua complexidade (UFABC, 2019; 2019a).

Como exemplo de aspectos propostos, entre outros encontram-se: natureza da função docente; autonomia e autoridade; organização e funcionamento do sistema educacional; políticas públicas; história da educação; reflexões e tomadas de decisão quanto à escolha dos fins, objetivos e abordagens de ensino-aprendizagem; relações entre ciência, tecnologia e sociedade; organização do trabalho pedagógico; desenvolvimento afetivo e cognitivo do ser humano; impacto das tecnologias da informação e da comunicação sobre o processo educativo; estudos sobre questões étnico-raciais e educação inclusiva e especial.

Segundo, completando a concepção educacional que dá vida às trajetórias acadêmicas dos estudantes dessas licenciaturas, os eixos do conhecimento definidos como orientadores das práticas educacionais, já citados anteriormente, perpassam e inspiram as disciplinas e seus conteúdos, que, ao mesmo tempo, organizam e problematizam temáticas relevantes com vistas à construção de compreensões em teorias e práticas em contextos diversificados (científico, social, cultural, estético, ético, epistêmico). A abordagem desses eixos demanda a contribuição de vários componentes curriculares instaurando a intersecção de conhecimentos – a interdisciplinaridade necessária à compreensão de realidades e às práticas sociais e educacionais.

Desse modo, para a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Exatas (LCNE) são exemplo de disciplinas obrigatórias: Base Experimental

das Ciências Naturais; Bases Conceituais da Energia; Bases Epistemológicas da Ciência Moderna; Ciência, Tecnologia e Sociedade; Bases Matemáticas; Biodiversidade: Interações entre Organismo e Ambiente; Biodiversidade: Interações entre Organismo e Ambiente; Desenvolvimento e Aprendizagem; Didática; Estrutura e Dinâmica Social, Práticas de Ensino de Ciências e Matemática no Ensino Fundamental; entre outras.

Para a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas (LCH) são apresentadas como obrigatórias: Ciência, Tecnologia, Sociedade; Bases Epistemológicas da Ciência Moderna; Bases Conceituais da Energia; Estrutura e Dinâmica Social; Desenvolvimento e Aprendizagem; Tópicos Contemporâneos em Educação e Filosofia; Políticas Educacionais; Didática; Biodiversidade: interações entre organismos e ambiente entre outros.

A maioria das ofertas é compartilhada entre as duas licenciaturas e visam a ampliação de cultura e conhecimentos dos estudantes. O estudante pode experimentar, também, aspectos da docência em museus, editoras, organizações não governamentais ou comunitárias, jornais etc., em consonância com as disciplinas. Destaque-se que variadas disciplinas trazem não só em seus títulos, mas em suas ementas a concretização de abordagem interdisciplinar e integradora bem caracterizada. Para tanto contribuem também diversas outras atividades integradas à extensão ou à pesquisa, ou a outras iniciativas acadêmicas.

Com inspiração no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas Interdisciplinares preocupam-se com as estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de todas as atividades relativas aos cursos, incluindo a orientação dos estágios curriculares. Propõe-se constante estímulo para o uso de práticas educativas criativas, atenção às pesquisas recentes sobre esse aspecto, a utilização de atividades de extensão para aprender e para gerar novos temas formativos e novas formas educacionais, aprimorar-se no uso de tecnologias aplicáveis à educação, saber elaborar materiais didáticos, elaborar material para divulgação científica e democratização do conhecimento etc.

A interlocução professor-licenciando é proposta como mediação a ser cuidada. A participação dos estudantes é muito valorizada e visa o desenvolvimento de sua autonomia, não se reduzindo o curso à frequência a disciplinas. Há integração constante dessas com variadas possibilidades de ampliação de cultura geral e acadêmica, seja em projetos diversos de extensão ou não, seja em pesquisas ou em atividades curriculares teórico-práticas, seja nas ações acadêmicas complementares à formação, ou outras que emergem no decorrer de sua formação.

Os cursos se realizam em quatro anos, ou seja, dezesseis quadrimestres. Independentemente do desenho específico da matriz curricular, que é bastante flexível para os cursos da UFABC, há necessidade de que o estudante cumpra a carga horária mínima de integralização curricular, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1 – Estrutura curricular**

<b>Estrutura curricular</b>	<b>LCH</b>	<b>LCNE</b>
Disciplinas obrigatórias (exceto práticas como componentes curriculares)	816 h	792 h
Opção limitada (exceto práticas como componentes curriculares)	960 h	708 h
Livres	456 h	708 h
Práticas como componentes curriculares em disciplinas obrigatórias	276 h	192 h
Práticas como componentes curriculares em disciplinas de opção limitada	144 h	216 h
Estágio Supervisionado	400 h	400 h
Atividades teórico práticas	200 h	200 h
<b>(h = horas) Total</b>	<b>3252 h</b>	<b>3216 h</b>

Fonte: UFABC (2019; 2019a).

## Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – aspectos peculiares

Para essa licenciatura, no que se refere às disciplinas de opção limitada, elas se apresentam por grupos temáticos, em relação com os eixos do conhecimento a que estão ligadas. São cinco grupos, como disposto no Projeto Pedagógico: 1. Grupo Temático de História; 2. Grupo Temático de Geografia; 3. Grupo temático de Filosofia, Sociologia e Psicologia; 4. Grupo Temático de Educação em Direitos Humanos; e 5. Grupo Temático de Práticas em Ensino. Os grupos trabalham tanto as formações acadêmica como a profissional para a docência. Em cada agrupamento, com sua disponibilização de atividades e disciplinas que os alunos podem escolher, vigoram as perspectivas de interconexão dos conhecimentos.

As disciplinas específicas desse curso visam tratar e aprofundar os domínios teóricos e os principais conceitos nos diversos campos das ciências humanas com a inovação de serem tratados em associação com aspectos pedagógicos e

aspectos das metodologias e práticas no ensino. Duas disciplinas consubstanciam essa proposta: Laboratório de Práticas Integradoras I e II, além dos módulos propostos para o Estágio Supervisionado.

## Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Exatas – especificidades

No caso das disciplinas de opção limitada, nessa licenciatura, elas se organizam dentro de seis grupos segundo eixos do conhecimento: Grupo G1 – Eixo Educação, Humanidades e Cognição; Grupo G2 – Eixo Representação e Simulação; Informação e Comunicação; Grupo G3 – Eixo Energia; Estrutura da Matéria; Grupo G4 – Eixo Processos de Transformação; Ciências da Vida; Grupo G5 – Eixo Epistemologia; História e Filosofia das Ciências e da Matemática; Grupo G6 – Eixo Práticas de Ensino. O estudante, para cumprir os créditos relativos às disciplinas de opção limitada, deve escolher para cursar pelo menos uma disciplina pertencente aos grupos G1 a G5. Quanto ao G6, deve escolher as disciplinas de prática de ensino desse grupo de modo a ter no mínimo 18 créditos. Atendido isso, pode completar, escolhendo no conjunto de ofertas, os créditos faltantes segundo seu interesse.

Observe-se que, agregadas, e relacionadas com essa dinâmica formativa, estão propostas Ações Acadêmicas Complementares à formação, como também, Atividades teórico-práticas. Estimula-se o envolvimento em grupos de trabalho criando ambiência de apoio e pertencimento, o que é destacado nas entrevistas realizadas.

## Estágios curriculares

Há alguns princípios definidos como norteadores das práticas de estágio e formas práticas de realizá-lo. Um deles é a proposta de mudança na concepção comum sobre estágio que o caracteriza como “observação fria, asséptica, distanciada e desengajada da realidade escolar, com pouca ação e intervenção prática” (UFABC, 2019, p.65). Propõe-se um engajamento ativo dos estagiários pelas vivências em docência e outras atividades escolares, ou extraescolares, ao lado de análise de suas concepções e das realizações. Isso também foi salientado pelos coordenadores entrevistados. Outro princípio diz respeito a refletir e verificar consequências nas práticas educativas relativa aos modos diferenciados de pensar e praticar o ensino de temas de ciências naturais e matemática

e os das humanidades, tendo atenção com a formação de um profissional para a docência na educação básica e em outros espaços. Princípios éticos são lembrados quanto ao envolvimento e responsabilidade de todos os partícipes: professor orientador de estágio, professor supervisor na escola e licenciando. Então, estratégias para as atividades de estágio dizem respeito: a) ao engajamento efetivo no espaço escolar, com participação em várias instâncias da gestão e realização de intervenções didático-pedagógicas, com valorização dos saberes da experiência quanto ao trabalho docente; b) à problematização para compreensão e para atuação na escola que dão fundamento aos vários módulos em que os estágios são realizados. Os módulos de Estágio Supervisionado devem ser realizados nos quadrimestres em que os cursos são oferecidos. São sete módulos estruturados, cada qual com seus objetivos, foco específico e estratégias próprias, e os licenciandos devem cumprir cinco dos módulos. Não cabe aqui a descrição de cada um, apenas exemplificamos: o módulo VI tem foco em temas transversais, e o VII, em questões das tecnologias educacionais. Para a Licenciatura em Ciências Humanas (LCH) são obrigatórios os módulos I, II e III, e os dois outros podem ser escolhidos dentre os módulos IV, V, VI e VII. Igualmente na Licenciatura em Ciências da Natureza e Exatas são cinco módulos a serem cumpridos, sendo três obrigatórios. Três dentre esses módulos são realizados nos anos finais do ensino fundamental e os demais, no ensino médio, em componentes curriculares à escolha do licenciando.

Reuniões periódicas são realizadas para exposição, discussão e avaliação do andamento das ações no estágio (UFABC, 2019; 2019a). Para tanto, propõe-se o estabelecimento de uma interação fecunda em reciprocidade com as instituições e os supervisores de estágio da escola, criando possibilidades de compartilhamentos e atuações efetivas dos estagiários, propiciando fortalecimento de relações e trocas.

## Avaliação institucional

Há avaliações permanentes instituídas na Universidade na busca por “compatibilizar a oferta de vagas, os objetivos dos cursos, o perfil do egresso e a demanda do mercado de trabalho para os diferentes cursos”. Realiza-se a avaliação de disciplinas tanto pelos estudantes como pelos docentes, e os resultados são discutidos em “reuniões ordinárias da Coordenação do Curso e também em reuniões plenárias junto aos demais docentes credenciados no



curso, aos representantes discentes e ao corpo técnico-administrativo” (UFA-BC, 2019; 2019a). São processos que visam aperfeiçoamentos e/ou correção de percursos, e são tidos como importantes em face da cultura interdisciplinar visada pela Universidade.

## Algumas considerações

O desenvolvimento de proposta tão diferenciada não se deu sem tensões, dúvidas, questões de aceitação, questões burocráticas, de organização institucional etc. A tradicional cultura acadêmica relativa à especialização também teve e tem seu peso. A longa discussão dos projetos, o advento de novos docentes foram contribuindo para o reconhecimento do mérito em se ter novas formas no trato com a formação de professores para a educação básica, com a perspectiva de que se está formando um profissional que se responsabilizará pela educação escolar de crianças e jovens em futuro próximo, e que também os currículos na educação básica estão em transformação. Reconhece-se que é necessário um processo constante de trocas para levar avante tais propostas, mas, de acordo com os entrevistados, após certo pessimismo inicial em relação a essas licenciaturas, especialmente sobre o preenchimento de vagas, o sucesso em relação a isso, o andamento das ações e o engajamento dos alunos estão conquistando entusiasmo e criando outras compreensões. Há um caminho a percorrer e muita vontade expressa em realizar algo diferenciado.

## Licenciaturas Interdisciplinares da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Este relato tem base em documentos da UFMA, em informações do site institucional e em vídeos com depoimentos de professores, estudantes e egressos. As licenciaturas interdisciplinares na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) foram pensadas na perspectiva de atender a interface dos conhecimentos existentes entre várias das áreas da produção científica, como entre disciplinas previstas nos currículos da educação básica. Respondeu ainda à busca pelo melhor atendimento das redes de ensino em sua demanda relativa a professores, pensando em seu papel social-educacional, como também à ampliação cultural formativa dos licenciandos. Inclusive, atualmente, essas áreas são com-

patíveis com os eixos estruturantes propostos pela Base Comum Curricular Nacional do Ensino Médio.

Na UFMA as licenciaturas interdisciplinares foram criadas a partir de 2010. No decorrer de sua implementação, algumas questões quanto ao modelo inicial foram surgindo e constatou-se a necessidade de reformulações no Projeto Político-Pedagógico dos cursos para melhor atender a seus propósitos nas condições existentes. Em torno de 2013 discussões foram realizadas com estudantes e docentes dos vários campos da Universidade, em sondagens para entender que alterações seriam necessárias. Assim, formulou-se a nova proposta, que, em síntese, mantinha uma formação geral que incorpora os vários conhecimentos componentes de uma grande área, e se introduziu ao lado dela a ênfase em uma área específica. São assumidos quatro anos de duração para essas licenciaturas (à época não havia essa regulação de anos para o funcionamento de cursos de licenciatura). A ideia básica era, e é, a oferta de um espaço acadêmico formativo que seja inclusivo, acessível, mas de qualidade, donde os cuidados didático-curriculares assumidos.

São oferecidas as Licenciaturas em Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, e Ciências Naturais. Os municípios em que elas são oferecidas são: Bacabal, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro e São Bernardo. Em cada campus uma ou mais licenciaturas com suas ênfases disciplinares são ofertadas, conjugadas com a formação geral da grande área. Por exemplo, a licenciatura em Ciências Humanas, em Pinheiro, tem ênfase em História, tendo essa disciplina maior carga horária (Licenciatura em Ciências Humanas/ História); a Licenciatura em Linguagens e Códigos que só é oferecida no campus de São Bernardo tem duas possibilidades de ênfase: Linguagens e Códigos/Música, e Linguagens e Códigos/Português; em Bacabal, a Licenciatura em Ciências Naturais tem ênfase em Biologia, e assim por diante, havendo as ênfases em Filosofia, Sociologia, Geografia, Física, Química e Matemática distribuídas pelos vários campus. A Licenciatura em Ciências Humanas é formada pelas áreas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia; a de Ciências Naturais inclui conhecimentos de Física, Biologia e Química, e a de Linguagens e Códigos compõe-se pelos conhecimentos das áreas de Linguagens, Música, Artes e Língua Estrangeira. A oferta de Ciências Humanas e Ciências Naturais é feita em seis dos *campi*: Bacabal, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro e São Bernardo.

Há também a oferta da Licenciatura em Educação do Campo, que funciona em regime de alternância, com duas ênfases, em Ciências Agrárias e em

Ciências da Natureza e Matemática. É ofertada no município de Bacabal no Centro de Ciências, Educação e Linguagem (CCEL).

Documentos e depoimentos expostos no site institucional da UFMA registram que foi grande o desafio para implementar essas licenciaturas em novo formato, com alta exigência em relação a um trabalho que fosse coletivo e de consensos, incorporando o espírito da interdisciplinaridade em ambiente fortemente calcada nas formas disciplinares. Foram realizados diversos Encontros das licenciaturas que contribuíram para manter esse espírito e criar uma identidade mais clara e consistente desses cursos ao longo do tempo. Diálogos foram uma constante no processo de realização das atividades dessas licenciaturas. Assim é que, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia, lê-se: “Reconhecemos que a busca por um projeto interdisciplinar é um desafio que se constitui num processo. Ou seja, todo o processo de implantação deste projeto tem envolvido diálogo para a superação de uma organização multidisciplinar que é a tradição em torno da qual a academia se organiza e as práticas se projetam”. E assim, “encontrar espaços na organização curricular que favoreçam a articulação interdisciplinar. O que se espera é que esses espaços interdisciplinares de formação ganhem identidades como prática pedagógica e como perfil de um professor que transite da especificidade para a generalidade de sua área” (UFMA, 2013, p.15). E no PPP da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/História reconhece-se que

No viés pedagógico, pelo conceito de interdisciplinaridade, reconhecemos o quanto é desafiador avançar a partir de uma tradição disciplinar, sabendo que ela não se apaga porque a totalidade não elimina as especificidades. Elas se misturam e se complementam nas determinações reflexivas. Por mais que se ouse um projeto interdisciplinar, precisamos reconhecer que o prefixo mantém a relação entre as diferentes áreas e são estas que sustentam essa relação de complementaridade. (UFMA , 2013a, p.14)

Em 2017 alguns ajustes em conteúdos foram realizados em razão de normativas federais sem alterar o espírito integrador para as formações. Processo vivo em que aspectos formativos interdisciplinares conversam constantemente com os disciplinares na busca de não se deixar de lado uma perspectiva mais articulada na formação para a docência.

Com dez anos de funcionamento, essas licenciaturas têm avaliações muito positivas, tanto pelos docentes como pelos egressos, sendo a formação geral integrada muito valorizada (depoimentos acessados no site institucional – Comemoração dos 10 anos das Licenciaturas Interdisciplinares<sup>1</sup>). Acompanha-mento de egressos mostra a inserção de muitos nas redes de ensino públicas, como também buscam aperfeiçoamentos na pós-graduação, e não apenas na área educacional, mostrando o vigor de sua formação. Assim é que se encontram egressos desses cursos em programas de pós-graduação não só na área de Educação, como também em áreas específicas, como Biotecnologia, Matemática, Ciências Sociais, entre outros.

## Fundamentos e referentes

Nos Projetos Político-Pedagógicos das várias licenciaturas declara-se a intenção de conduzir os estudantes, por meio de dinâmicas pedagógicas variadas, a conhecer as manifestações culturais da sociedade na qual se situam, refletir sobre seus significados, e interagir com elas, com sensibilidade criativa. São aspectos visados nas formações para a docência estar em sintonia com as artes, a literatura, as manifestações e vivências culturais, de um lado, e apreciar o significado dos conhecimentos científicos e das linguagens, sua importância e fundamentos, de outro, e, também, ter conhecimento das condições e possibilidades dos alunos na educação básica e saber escolher meios de com eles trabalhar aprendizagens.

Com o domínio dos conhecimentos básicos e de seus aspectos interdisciplinares espera-se que os licenciandos aprendam a fazer escolhas metodológicas e didáticas inspiradas por valores democráticos, respeitando a diversidade dos alunos na educação básica e o das pessoas no seu entorno, tendo a capacidade de atuar cooperativamente e em equipe nas questões da escola e na condução das salas de aula. Visa-se, em suma, a que futuros docentes tenham uma prática interdisciplinar, atentos ao meio onde atuarão e aos temas e necessidades do mundo contemporâneo.

Aspectos específicos da prática docente são considerados, por exemplo, entre vários outros, fazer uso educacional das tecnologias incorporando-as à sua prática didática e criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos. Cada área

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=57026>> Acesso em: 11 abr. 2022.

interdisciplinar e as específicas detalham seus referentes à luz dos conhecimentos com cada uma relacionados.

## Aspectos de Organização

Na UFMA as licenciaturas interdisciplinares se organizam em torno de quatro Núcleos: o *Núcleo de Formação Básica*, com componentes obrigatórios relativos aos conteúdos de natureza científico-cultural em perspectiva interdisciplinar; o *Núcleo de Formação Livre*, em que o estudante pode escolher dentro de um conjunto de disciplinas previstas no projeto pedagógico como de livre escolha, ou escolher disciplinas oferecidas por outras graduações; o *Núcleo de Formação Específica*, cujos componentes são obrigatórios e pertencem à área disciplinar específica que o licenciando decidiu aprofundar; o *Núcleo de Formação Pedagógica*, que caminha por toda a formação e compõe-se de disciplinas da área educacional e atividades de práticas pedagógicas.

As Práticas Pedagógicas articulam-se com os demais processos formativos e têm foco na escola e suas várias atividades e realidades. Estão presentes desde o início do curso e são organizadas em torno da interação entre várias áreas de conhecimentos de modo a permitir que os estudantes reflitam sobre a relação teoria e prática, pensem metodologias de trabalho e elaborem materiais didáticos. As atividades desses Núcleos são atravessadas pelas concepções exaradas por eixos articulares das práticas.

Assim, *Eixos Articuladores* balizam as atividades didáticas. Em Ciências da Natureza são quatro Eixos: O primeiro Eixo refere Terra, Universo e suas Tecnologias, ajudando na compreensão das relações mútuas e dinâmicas entre Terra e Universo, tempo e espaço, dando a dimensão da responsabilidade humana pela biosfera. O segundo Eixo diz respeito a Vida, Ser Humano e suas Tecnologias que fundamenta uma reconstrução crítica da relação homem/natureza, ampliando o conhecimento sobre a diversidade da vida nos diferentes ambientes. O terceiro Eixo, Saúde, Ambiente e suas Tecnologias orienta conhecimentos problematizando a concepção de saúde e o corpo humano como um sistema de sistemas no ambiente, o qual se coaduna com a história de vida de cada um. O quarto Eixo refere-se aos fundamentos específicos para a formação do professor de Biologia, Química ou Física.

Já as licenciaturas interdisciplinares em Ciências Humanas, para cada ano de curso, escolhem um eixo integrador para coordenar o grupo de disciplinas e atividades que serão ofertadas. As licenciaturas em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa têm elaborados quatro Eixos que podem orientar suas

atividades, mas para cada ano um dos eixos integradores é escolhido para essa função. Esses Eixos são assim apresentados: a) Linguagens, interação e identidades, que tem por meta a compreensão das variadas linguagens propiciadoras de significações; b) Linguagens, pesquisa e argumentação, cujo escopo é a pesquisa e análise de recursos de expressão; c) Linguagens, contextualização sociocultural e prática docente, que visa o emprego das diferentes linguagens de forma interdisciplinar, contextualizando-as e situando-as no contexto da educação escolar; d) Língua e Literatura: fundamentos específicos para a formação do professor de língua portuguesa – criar visão analítica e crítica sobre a linguagem a partir de perspectivas teóricas linguísticas e literárias, fundamentando a formação para a docência em língua portuguesa e respectivas literaturas.

Como dito no PPP da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos, a escola em suas condições reais mantém-se no espírito dessas licenciaturas interdisciplinares, não apenas como referência, mas como presença. Desse modo, define-se que o egresso deve ter condições de criar e realizar, avaliando, situações didáticas para a “aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando os conhecimentos da área de Linguagens, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas”, com conhecimento dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio.

Espera-se que o egresso esteja apto a: sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional; utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica; promover uma prática interdisciplinar que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social (UFMA, 2013b, p.28, 29 e 30).

Essas proposições também são encontradas, mesmo que em outros termos, nas demais licenciaturas, em seus projetos pedagógicos, denotando uma busca de perspectiva mais integradora entre universidade e educação básica. Os processos formativos traduzidos com essas metas nos lembram o papel de cada um desses espaços educacionais como espaços interdependentes e em inter-relação, como Lenoir (2000, p.188) analisa, lembrando teorizações de Henri Wallon que dizia: “A teoria nasce da prática e deve a ela retornar”; ou seja, pode-se dizer que conhecimento em educação nasce da e com a prática e deve aí retornar, mas terá consistência e impactos desde que se faça uma construção axiológica.

# Licenciaturas Interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

## Características próprias da UFSB

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) foi fundada em 2013 (iniciando suas primeiras turmas em 2014) e possui três *campi* em territórios das regiões Sul e Extremo-Sul da Bahia: Itabuna (Campus Jorge Amado); Porto Seguro (Campus Sosígenes Costa); Teixeira de Freitas (Campus Paulo Freire). A Universidade possui uma organização diferenciada, baseada na interdisciplinaridade do percurso formativo e na autonomia e no protagonismo do estudante na construção de sua própria trajetória na Universidade. Tais características já foram amplamente documentadas e discutidas anteriormente (Almeida Filho; Benincá; Coutinho, 2017; Almeida Filho; Coutinho, 2019) e estão expostas no Plano Orientador da universidade, publicado em 2014 (UFSB, 2014). Um ponto importante a ser ressaltado sobre a Universidade, antes de passar para as licenciaturas (foco deste estudo), é a característica de conexão com a realidade local – aspecto que será visto nos casos das licenciaturas.

Em 2014, quando do início da Universidade, foram realizadas duas ações importantes no sentido de estabelecer um diálogo com a comunidade e entender as especificidades da região: (i) No contexto das licenciaturas, participaram em sala de aula junto aos estudantes 14 mestres de saberes tradicionais e seus aprendizes (pajés, pais e mães de santo, mestres de capoeira etc.); (ii) Produção de uma Cartografia dos Saberes Tradicionais e Populares do Sul da Bahia. A partir dessas iniciativas, a Universidade instaura um processo de inscrição no território no sentido de interagir e aprender a partir da diversidade epistemológica característica da região. Como resultado, percebe-se que a Universidade consegue em seus cursos trazer e escutar esses saberes tradicionais, ter maior sensibilidade em relação às questões regionais – e trazê-las para estudos e práticas ao longo dos cursos – e com isso formar pessoas que possam reconhecer a importância de conhecimentos de diferentes epistemologias, que primem pela multiculturalidade em suas ações e, assim, contribuam para a realidade local.

## As Licenciaturas interdisciplinares da UFSB

As licenciaturas interdisciplinares da Universidade também se integram com o primeiro ciclo de formação dos estudantes no regime de ciclos adotado

pela Universidade. O primeiro ciclo é composto de cursos de formação interdisciplinar, incluindo os bacharelados e as licenciaturas interdisciplinares. O segundo ciclo compreende formações em algum campo mais específico de graduação e o terceiro ciclo, as formações em nível de pós-graduação. A formação em primeiro ciclo, foco das Licenciaturas Interdisciplinares (LI) e Bacharelados Interdisciplinares (BI), é orientada para a “formação de cidadãos críticos, socialmente referenciados, capacitados a intervir na realidade a partir de uma perspectiva interdisciplinar e intercultural” (UFSB, 2018). Para essa formação em primeiro ciclo, o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) de cada campus é responsável pela oferta e gestão dos cursos de BI e LI.<sup>2</sup>

As Licenciaturas Interdisciplinares (LI) são cursos de formação que capacitam para atuação como docente em nível de ensino básico. Tais licenciaturas não são focadas em disciplinas específicas (i.e., física, biologia, história etc.), mas sim em grandes blocos de conhecimento que são articulados por meio de uma base compartilhada, a Formação Geral (explicada a seguir). Busca-se, portanto, a formação de professores que: a) sejam capazes de integrar as competências de seu campo de formação para uma prática docente interdisciplinar e intercultural; b) busquem promover saberes e práticas das comunidades em seu entorno; c) trabalhem para a transformação da realidade de sua região, por meio do reconhecimento de sua complexidade educacional e social; d) sejam autônomos em sua prática profissional e que possam reconhecer a necessidade constante de formação e renovação dos saberes para sua prática (Almeida Filho; Coutinho, 2016).

A UFSB possui como um de seus princípios promover a conexão com a educação básica, por meio de articulação interinstitucional, de modo a estimular o desenvolvimento de quadros de professores para a educação básica de maneira interdisciplinar e flexível. Para tanto, possuem uma parceria com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) que se concretiza por meio dos Complexos Integrados de Educação (CIE) e Colégios Universitários, os quais serão explicados adiante.

As Licenciaturas Interdisciplinares na UFSB são ofertadas exclusivamente no turno noturno em cinco grandes áreas: Matemática e Computação e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Artes e suas Tecnologias. Durante o processo formativo nas LI, busca-se formar futuros docentes

2 Em 2020 os BI passaram a fazer parte dos Centros de Formação em cada área da Universidade.



para a educação básica que tenham autonomia profissional e que busquem a formação de forma permanente, enquanto autores e pesquisadores se sua própria prática. Além disso, busca-se formar um profissional que seja capaz de “[...] reconhecer a complexidade social e educacional da sua região e atuar em prol da transformação da realidade” (UFSB, 2016b).

Ao finalizar seu percurso formativo em uma das LI, o egresso poderá atuar diretamente como professor na educação básica (em componentes curriculares coerentes com a sua formação) ou ainda têm a possibilidade de seguir para a formação em segundo ciclo, terceiro ciclo ou complementar seus estudos para obter seu diploma também em um dos BI (UFSB, 2016b). Até 2018, o ingresso nas licenciaturas ocorria exclusivamente por meio da Área Básica de Ingresso (ABI). Sendo assim, após cursar o primeiro ano de formação (Formação Geral, explicada a seguir), o estudante poderia optar por uma das cinco licenciaturas, mas não antes da entrada na Universidade.

Atualmente, desde a seleção de 2019, os alunos precisam escolher uma licenciatura específica para ingresso (assim como já ocorria para os bacharelados), sendo mantida a possibilidade de modificar sua escolha durante o processo. Três professores entrevistados (de três LI diferentes) comentaram que essa mudança fez que crescesse o número de alunos ingressantes nas licenciaturas. Os três também comentaram que anteriormente alguns alunos usavam a ABI como “atalho” para chegar aos cursos de Medicina e Direito. Conforme comentado por um dos entrevistados: “A entrada por ABI seduz muito o aluno. Como ele tem a oportunidade de escolher um leque de opções, aí ele pensa ‘nossa, eu tenho uma nota boa, eu posso até ir para medicina’ (Professor da LI Linguagens)”. Nesse sentido, entende-se que apesar de ter limitado as possibilidades de o aluno escolher outros percursos para sua formação, essa mudança teve o benefício de ampliar o número de alunos nas licenciaturas interdisciplinares.

## Formação Geral na UFSB: estrutura da Formação Geral até o primeiro quadrimestre de 2020

A Formação Geral (FG) na UFSB é comum aos bacharelados e licenciaturas interdisciplinares e corresponde aos três primeiros quadrimestres do curso (1º ano) com carga horária de 900 horas. Essa primeira etapa do curso visa a formação ético-político-humanística e prepara o aluno com competências e habilidades que permitem uma compreensão crítica e pertinente da complexidade associada à realidade local, regional, nacional e transnacional. Trata-se de uma

base comum interdisciplinar com o objetivo de formar cidadãos de forma crítica para inserção qualificada no mundo contemporâneo. “Esta etapa propõe-se como um ‘Curso Superior de Complementação de Estudos’, com destinação coletiva, conduzindo a certificado” (UFSB, 2018).

A Formação Geral (FG) apresenta como principal finalidade a proposta de conexão do estudante com o ensino superior de modo que ele venha a criar raízes com a cultura universitária. Para tanto, espera-se que a FG possa fornecer um espaço convidativo para que o estudante venha a experimentar essa cultura (estrANHAR esse novo mundo, aprender novas regras, códigos, conceitos e ideias), dar significado a toda essa aprendizagem em sua realidade e integrar-se nesse novo ambiente (Puig; Coutinho; Almeida-Filho, 2020). Com base nessa formação geral, espera-se que o estudante possa construir autonomia para realização de suas próprias escolhas, fato que se reflete nas demais etapas no curso quando o aluno pode escolher diferentes caminhos para trilhar.

Segundo um professor entrevistado, a ideia da formação geral é promover esse contato do estudante com diferentes campos do conhecimento de modo que ele tenha uma visão ampla do conhecimento: “Você vai ter um artista que reconhece a área de exatas como parte intrínseca da cultura produzida pelo ser humano. Vai ter um engenheiro que não é um idiota, que ele tem a formação técnica dele, mas sabe apreciar outros aspectos da cultura” (Professor LI-CN).

A FG está estruturada em dois grandes eixos compostos por diferentes Componentes Curriculares (CC):

- Formação cultural: composto por CC de língua portuguesa, linguagem matemática e seminários interdisciplinares. Apresenta e discute assuntos fundamentais para que o estudante possa compreender sua posição em relação ao seu entorno (do local ao global) (Puig et al., 2020).
- Vocacional: composto por CC voltados ao aprendizado instrumental da língua inglesa e CC para orientação do estudante na seleção do percurso acadêmico. Apresenta uma visão panorâmica das diversas áreas do conhecimento e, com a orientação dos docentes, o estudante decide o campo para prosseguir com seus estudos a partir do segundo ano de curso (Puig et al., 2020).

Dentro dessa estrutura, destacam-se os seguintes blocos que congregam CC específicos: **1. Universidade e Sociedade:** composto por temáticas estruturantes acerca da formação universitária que são essenciais para o entendimento da posição do estudante no contexto universitário (em sua região e no mundo). Os CC

desse eixo são os seguintes: (a) Universidade e Sociedade; (b) Desenvolvimento Regional e Nacional; (c) Contexto Planetário. Neste eixo a interdisciplinaridade se coloca por meio da exposição às três culturas presentes na Universidade: humanística, artística e científica. **2. Matemática e Computação:** composto pelos seguintes CC: (a) Matemática e Espaço; (b) Matemática e Cotidiano; (c) Introdução ao Raciocínio Computacional; (d) Perspectivas Matemáticas e Computacionais (em Artes, Humanidades, Ciências, Saúde ou Educação). **3. Língua, Escrita, Território e Sociedade:** composto pelos seguintes CC: (a) Linguagem, Território e Sociedade; (b) Leitura, Escrita e Sociedade; (c) Oficina de Língua Portuguesa (em Artes, Humanidades, Ciências, Saúde ou Educação) e CC de Língua Inglesa: (a) Expressão Oral em Língua Inglesa; (b) Compreensão e Expressão em Língua Inglesa. **4. Experiências do Sensível:** composto por esse único CC de introdução ao pensamento e prática interdisciplinar. **5. Culturas Complementares:** o eixo de culturas complementares busca assegurar uma exposição induzida e interconectada das três culturas que se apresentam na Universidade: humanística, artística e científica. Totaliza no mínimo 180 horas, sendo no mínimo 90 horas para cada grande área (Artes, Ciências ou Humanidades). Os estudantes precisam cursar 90 horas em dois CC de áreas complementares àquela que busca na sua formação. Por exemplo, estudantes que entraram em cursos da área de Artes precisam cursar culturas complementares em Humanidades (90 horas) e Ciências (90 horas).

Na FG os alunos ainda podem fazer os CC introdutórios das cinco grandes áreas, intitulados: *Campo das (Artes, Humanidades, Ciências, Saúde ou Educação): Saberes e Práticas* (60 horas). Esse CC é propedêutico e permite que o estudante explore as alternativas de formação profissional oferecidas pela Universidade, amplie o seu potencial de reflexão e intervenção e, caso necessário, realize uma transição vocacional.

Para os estudantes das Licenciaturas Interdisciplinares é obrigatória a realização do CC *Campo da Educação: Saberes e Práticas*. Esse CC possui 60 horas e é oferecido para cada grande área das licenciaturas. O objetivo é apresentar temáticas relevantes relacionadas à Educação naquela grande área, promovendo reflexão e discussão por parte dos estudantes. Incluem-se, por exemplo: cenários da Educação no Brasil; saberes e práticas em Educação; visão panorâmica da Educação na grande área; regulação das práticas profissionais; estudo de documentos do MEC; métodos de pesquisa em Educação (UFSB, 2017a; 2018).

Além de CC dos grandes eixos articuladores da FG e introdutórios de cada Grande Área, todos os estudantes de bacharelado e licenciatura fazem o CC “Experiências do Sensível”. Esse CC “visa reintroduzir a dimensão do sensí-

vel como elemento integrador e indispensável a uma formação crítica e cidadã” (UFSB, 2018). Mediante estratégias pedagógicas organizadas como “dispositivos” marcadamente interdisciplinares, os estudantes abordam temas como um todo, sem uma divisão *a priori* em disciplinas, e fortemente ligados ao seu território. Pelo papel central na abertura necessária ao trabalho interdisciplinar no curso, esses CC compõem em si mesmo um bloco da FG. Seu caráter inovador está na radicalidade de sua proposta pedagógica dentro de um curso de formação geral na graduação, transformando o cotidiano em direção à compreensão do que é estar em uma formação interdisciplinar, em uma perspectiva crítica à epistemologia dominante (Tugny; Gianella, 2020).

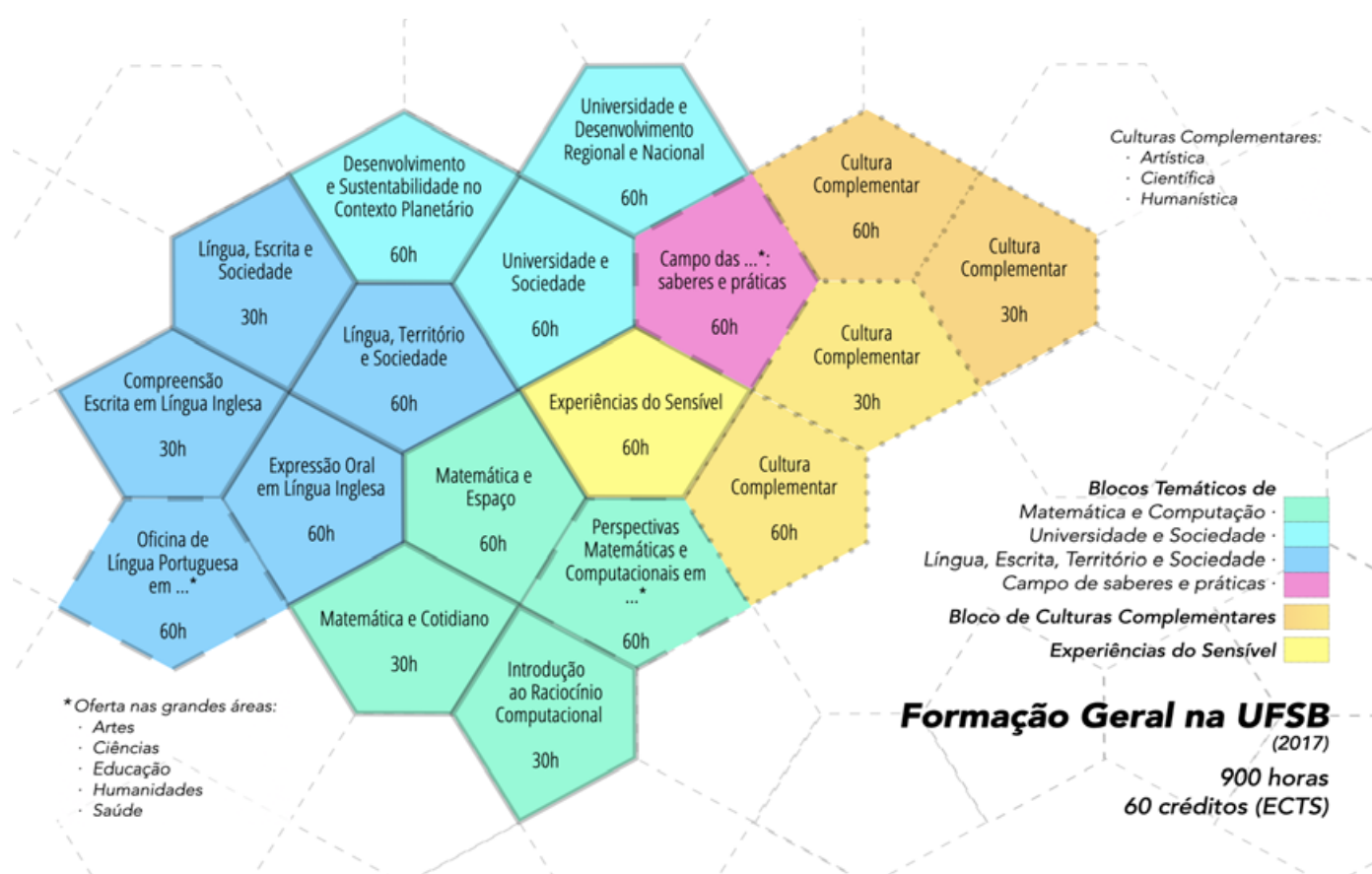


Figura 2 – Diagrama da Estrutura Curricular da Formação Geral na UFSB.

Durante o processo de entrevistas, quatro dentre os cinco coordenadores de licenciaturas entrevistados comentaram sobre a mudança na estrutura e carga horária da Formação Geral das LI e BI. De acordo com a Resolução n.10, de 19 de maio de 2020, a FG foi reduzida de 900 horas para 420 horas, centrando-se em cinco eixos: Artes e Humanidades na Formação Cidadã (120 horas); Ciências na Formação Cidadã (60 horas); Matemática e Computação (90 horas);

Produções Textuais Acadêmicas (90 horas); Línguas Estrangeiras (60 horas). Os detalhes de como essa nova formação geral será estruturada ainda não se encontram documentados no site da Universidade nas páginas específicas das licenciaturas, onde ainda consta a formação geral conforme descrito anteriormente e composta por 900 horas.

Conforme comentado por alguns coordenadores de curso, as alterações nos projetos pedagógicos ainda estão sendo realizadas e deverão ser finalizadas em 2021, pois os cursos ainda estão discutindo os componentes que farão parte da nova FG, bem como aqueles que entrarão nas 480 horas (que antes faziam parte da FG) que agora estão alocadas na parte específica do curso. Outra questão também apontada pelos coordenadores é que todas as licenciaturas também estão adequando seus projetos à Resolução n.02/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

## Colégios Universitários (Cuni)

A Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Cuni) é uma iniciativa que visa levar ensino superior de qualidade para alunos formados na rede pública de ensino em municípios do território de abrangência da UFSB. Por meio dos Cuni, os estudantes que ingressarem têm a oportunidade de realizar a etapa de Formação Geral (primeiro ano de todos os bacharelados e licenciaturas interdisciplinares) de forma metapresencial<sup>3</sup> no município onde residem (Almeida Filho; Coutinho, 2016).

Existem oito Cuni implantados atualmente que funcionam como unidades descentralizadas da Universidade que utilizam instalações de escolas da rede estadual de ensino e conexão à internet por meio da Rede Nacional de Pesquisa (RNP). Podem pleitear uma vaga nos Cuni os alunos que tenham completado todo o ensino médio em escolas da rede estadual ou municipal da região. O processo seletivo é baseado na nota do Enem com cota de 85% para egressos do ensino médio público com ainda 50% destinadas a estudantes com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo por pessoa (Almeida Filho; Coutinho, 2016). Por meio de acesso digital via internet, os CC oferecidos nos IHAC para LI e BI são disponibilizados aos alunos da Rede de Cuni.

---

3 Os professores e professoras ministram as aulas nas turmas presenciais e, em tempo real, ocorre a transmissão via internet para os alunos dos Cuni, os quais também podem consultar a gravação posteriormente. Para os alunos que possuam renda baixa ainda há um projeto de cessão de notebooks para que possam realizar seus estudos (Almeida Filho; Coutinho, 2016).

Além disso, os professores contribuem com a organização dos conteúdos para os estudantes dos Cuni (produção de material didático; aulas, exposições e debates) de modo a garantir a qualidade dos CC em toda a Rede (Almeida Filho; Coutinho, 2016). Ao completar a Formação Geral em um dos Cuni, os estudantes podem optar por: (1) finalizar seus estudos e receber um Certificado de Formação Geral Universitária; (2) continuar estudando na universidade e ingressar em LI ou BI para a etapa de formação específica. Para a segunda opção, o ingresso ocorre por meio de seleção direta baseada no Coeficiente de Rendimento do estudante ou por meio do preenchimento de vagas residuais (Almeida Filho; Coutinho, 2016).

## Estágios Supervisionados

O estudante inicia as práticas de estágio a partir do quarto quadrimestre, logo após a formação geral, por meio de uma experiência de observação, problematização e diagnóstico da realidade educacional. Esse processo de estágio é realizado preferencialmente em um Complexo Integrado de Educação (CIE), parceria da UFSB com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), mas pode ser realizado em outras escolas (da rede estadual, municipal, federal ou privada). Existem três CIE (Itabuna, Itamaraju e Porto Seguro) em funcionamento, os quais compreendem as seguintes unidades: Centro de Ensino Médio Integral; Centro Noturno de Educação; Núcleo de Educação Permanente; Colégio Universitário (Cuni).

Os CIE foram criados para promover a integração entre educação básica e superior, buscando contribuir para o aprimoramento da formação de professores da rede pública estadual. Por meio da parceria entre UFSB e SEC-BA a gestão pedagógica desse complexo conta com a colaboração ativa de um docente da Universidade que apoia a escola na coordenação pedagógica. Além disso, há um professor responsável pela articulação entre os três complexos com a SEC-BA. Conforme comentado por um coordenador entrevistado, “nos complexos tem uma integração com o cotidiano da escola, apoiando a escola nos projetos, ideias, execuções, existe uma influência pedagógica maior” (Professor LI-MatComp).

O Estágio Supervisionado é realizado nas seguintes etapas (UFSB, 2016b; 2018):

1. *Observação* ativa e participante em aulas e percursos pedagógicos;
2. *Reflexão* sobre o que foi observado (buscando articulação teórica sobre problemas levantados e articulação com práticas pedagógicas implementadas em realidades escolares similares);
3. *Proposição de ações* por meio de um projeto de intervenção em resposta às realidades pedagógicas específicas observadas e discutidas;
4. *Execução do projeto* incluindo as etapas de coparticipação e regência.

Anterior à etapa de observação, realiza-se uma etapa inicial que compreende estudo de referenciais teóricos, conhecimento da cultura escolar e estudo dos documentos da escola. Trata-se do momento em que o aluno realizará seu primeiro contato com a realidade escolar e começará a conhecer a escola, a reconhecer as questões e problemas vivenciados, criando um primeiro vínculo com aquela realidade (UFSB, 2019). Nessa etapa inicial, no primeiro estágio, alunos de todas as licenciaturas fazem em conjunto – inclusive com professores de diferentes licenciaturas se alternando nos conteúdos ministrados: “A bibliografia é interdisciplinar e todo mundo estuda um pouco de um texto de ensino de ciências, todo mundo estuda no ensino de artes etc.” (Professor LI-CN).

Essas etapas de estágio são divididas em sete quadrimestres (do 4<sup>o</sup> ao 10<sup>o</sup>) e se realizam por meio dos componentes curriculares de estágio 1 ao 7. O componente de estágio possui um dia da semana específico para funcionamento (que varia entre licenciaturas e *campi*) no qual o professor orientador da UFSB acompanha os alunos e avalia o andamento das atividades. Cada professor orientador pode acompanhar até dez alunos, os quais podem estar cursando níveis diferentes de estágio (1 ao 7).

Os componentes de estágio são realizados no espaço dos CIE onde os professores orientadores acompanham os alunos durante todas as etapas de estágio dentro da própria escola, interagido constantemente com o professor supervisor/preceptor da escola. A vantagem para os alunos é a possibilidade de fazer o estágio durante o horário de aula (período noturno) e estar em constante contato com o orientador da Universidade, o qual acompanha o aluno de perto durante o processo. Para os alunos que realizam estágio fora dos CIE em outro dia/horário, os orientadores continuam realizando o acompanhamento e buscam estar em contato com os professores supervisores da escola na qual o aluno está realizando seu estágio.

Como avaliação do percurso formativo de estágio, os alunos precisam entregar a cada final de componente um relatório descrevendo sua experiência

no processo de estágio. Esse relatório é progressivo, sendo editado e complementado progressivamente a cada nível do estágio até a última etapa, na qual o aluno entregará o relatório final.

Uma particularidade do estágio supervisionado na UFSB são as Estações do Saber. Trata-se de um projeto de oficinas interdisciplinares de variadas temáticas realizadas nas escolas onde os estudantes fazem estágio. Trata-se de uma metodologia ativa de aula aberta no qual o estudante de estágio elabora as estações sobre alguma temática, utiliza elementos diversos (experimentos, vivários, vídeos, textos, músicas etc.) e planeja uma atividade para que o aluno da escola possa executar. Durante o tempo especificado, os alunos da escola podem transitar pelas diversas estações fazendo as atividades propostas em cada uma delas, processo que coloca esse aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem.

## Componentes do Tronco Comum da Educação

Todas as licenciaturas interdisciplinares possuem um grupo de componentes da Educação que são realizados por alunos de todas as licenciaturas em conjunto. São oito componentes que compõem o Tronco Comum da Educação perfazendo um total de 330 horas: Bases epistemológicas da educação; Políticas públicas educacionais e gestão escolar; Educação ambiental e sustentabilidade; Educação e direitos humanos; Educação, gênero e diversidade sexual; Educação inclusiva; Educação e relações étnico-raciais e Libras. Tais componentes são realizados a partir do 4º quadrimestre das licenciaturas e perpassa toda a formação do estudante.

O fato de estudantes de todas as licenciaturas realizarem esses componentes em conjunto ajuda a promover a interação e integração entre as áreas e o trabalho interdisciplinar. Uma coordenadora entrevistada, comentando sobre esse tronco comum que é realizado integrando estudantes de diferentes licenciaturas, afirma que esse trabalho em conjunto reforça a ideia de interdisciplinaridade nas licenciaturas permitindo aprendizados que os estudantes levam para os trabalhos na escola posteriormente: “permite que esses estudantes desenvolvam nesse percurso uma habilidade ou processos que permitam que na escola eles trabalhem de forma interdisciplinar” (Coordenadora LI-Artes).



## Características e articulação interdisciplinar nas Licenciaturas

As seções a seguir tratarão de forma específica de cada uma das cinco licenciaturas em funcionamento na UFSB. Ressalta-se que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em vigência atualmente é o mesmo para os três *campi* e, nesse sentido, tomou-se a licenciatura como unidade de análise sem fazer distinção entre os diferentes *campi*. Ressalta-se, entretanto, que durante as entrevistas foi possível perceber que o trabalho *intercampi* (conforme propósito originalmente para a universidade) não vem sendo mais realizado. Além disso, para algumas licenciaturas estão ocorrendo discussões sobre a possibilidade de elaboração de diferentes PPC para cada campus (ou mesmo da extinção da licenciatura em determinado campus) na reformulação que está sendo realizada em 2021. Nesse sentido, é possível que as práticas interdisciplinares aqui apresentadas não reflitam a realidade das licenciaturas em seus diferentes *campi* em um futuro próximo.

Foram entrevistados 13 professores das cinco licenciaturas da UFSB (entrevistas duraram em média 1 hora cada), sendo cinco desses coordenadores de curso. Para preservar a identidade dos participantes, não será revelado o nome do entrevistado e o campus ao qual pertence. Os trechos de citação direta das entrevistas identificarão o participante apenas como coordenador ou professor da licenciatura de qual faz parte.

### Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e suas Tecnologias

A Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e suas Tecnologias (LI-MatComp) teve início em 2014, junto com a criação da Universidade. O curso foi aprovado internamente na Universidade em 2015 e passou por sua primeira avaliação externa em 2016. O último PPC elaborado e que serve de referência para esta análise foi a versão publicada em 2016 e é válido para o curso nos três *campi* da Universidade. Conforme comentado anteriormente, a Universidade está passando por algumas mudanças que afetam todas as licenciaturas e as alterações no PPC deverão ser realizadas em 2021, quando espera-se a publicação de uma nova versão do documento. Para análise dessa licenciatura, além do PPC como referência, foram realizadas três entrevistas: 1 coordenador; 2 professores.

Conforme apontado pelo coordenador entrevistado, o curso tem por objetivo “formar um docente que consiga integrar matemática e computação em seu contexto de ensino [...] utilizando-os como recursos em sala de aula” (Coordenador LI-MatComp). Um dos professores entrevistados comenta que a licenciatura tem a responsabilidade de pensar a educação para a vida, buscando “superar a coisa de ‘esse daqui é o momento dessa uma disciplina, estamos discutindo isso separado do resto do mundo’” (Professor LI-MatComp). Nesse sentido, busca-se relacionar as temáticas abordadas com suas implicações pedagógicas, linguagens utilizadas e seu significado em contexto. Além disso, conforme apontado no PPC do curso, pretende-se com o curso fomentar o letramento computacional (tanto nos futuros docentes quanto em seus estudantes) e ressignificar a matemática de modo a fomentar uma abordagem de ensino-aprendizagem que traga a matemática no seu uso cotidiano e não apenas como conhecimento teórico-abstrato.

O curso hoje está funcionando nos três *campi* da UFSB. No entanto, conforme comentado pelo coordenador entrevistado, com o abandono da ideia de *intercampia*, cada campus hoje atua de forma mais isolada e foi levantada a proposta de fechamento do curso em dois *campi*. O coordenador entrevistado apontou dois motivos para essa proposta de fechamento: 1. Não identificação do corpo docente com o curso, que possui uma forte resistência à proposta; 2. Nas cidades em questão existem cursos consolidados de licenciatura em Matemática oferecidos por outras universidades.

Muitos colegas de áreas que muitas vezes não atuam na licenciatura, começaram a olhar pro curso e dizer “falta matemática, falta computação, falta profundidade ao curso” e corroborou com isso a fala de alguns estudantes na insegurança de entrar em sala de aula, pela falta de componentes que explorem a matemática. (Coordenador LI-MatComp)

A articulação da matemática com a computação (e suas tecnologias) de forma interdisciplinar se manifesta nessa licenciatura por meio de quatro vertentes delineadas no projeto pedagógico do curso. Buscam-se, para além da interdisciplinaridade, as “pluralidades cultural e epistêmica” (UFSB, 2016b). São as seguintes vertentes:

- Vertente 1: Matemática e Computação como objeto de ensino-aprendizagem. Considera as instruções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para

educação básica, mas avança em outros tópicos relevantes para que o futuro docente possa adquirir as competências de “comunicação, problematização e aplicação da computação e da matemática enquanto objetos de ensino-aprendizagem” (UFSB, 2016b).

- Vertente 2: Matemática e Computação como arte, linguagem e ferramenta. Entende-se que matemática e computação podem ser ferramentas para solução e problemas gerando, portanto, interfaces entre o conhecimento dessas áreas e suas aplicações práticas em outras áreas. Entende-se também que a matemática e a computação são formas de linguagem e expressão artística, promovendo formas diferentes de agir e pensar sobre o mundo (UFSB, 2016b).
- Vertente 3: Matemática e Computação como conhecimento teórico-abstrato. O curso eleva a matemática e a computação a outros objetivos transformadores, mas ainda entende que igualmente são conhecimentos teórico-abstratos (UFSB, 2016b).
- Vertente 4: Matemática e Computação como conhecimento sócio-histórico-cultural. Busca-se no curso que a Matemática e a Computação sejam estudadas e trabalhadas considerando, sempre que possível, o contexto (histórico, social e cultural) específico que dá significado aos campos (UFSB, 2016b).

Todas essas vertentes mostram diferentes facetas da matemática e da computação e suas interfaces com outros campos do conhecimento e da vida social. Entende-se, portanto, que o trabalho dos estudantes durante o curso os levará a ter um conhecimento interdisciplinar mais amplo do campo, potencialmente gerando práticas mais interdisciplinares.

## Estrutura do currículo da LI-MatComp

A Licenciatura em Matemática e Computação e suas Tecnologias (LI-MatComp) possui uma carga horária total de 3.210 horas, sendo 900 horas da Formação Geral e as demais da Formação Específica divididas em: *Componentes Curriculares (CC) obrigatórios específicos das áreas de Matemática e Computação*: 390 horas; *CC optativos do conjunto de escolha restrita*: 300 horas; *CC optativos de livre escolha*: 210 horas; *CC específicos para formação de professores*: 330 horas; *Estágio Supervisionado*: 400 horas; *Oficinas pedagógicas*: 360 horas; *Laboratório de Ideias*: 120 horas; *Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento*: 200 horas.

Na proposta do curso foram elaboradas algumas combinações e articulações entre CC como sugestões para os estudantes. São CC ofertados no mesmo período que, quando trabalhados em conjunto, podem “potencializar experiências integradas” entre seus temas principais. Conforme ressaltado no projeto pedagógico, trata-se de uma sugestão, mas os alunos possuem a liberdade de configurar o seu percurso formativo da forma que lhes for mais apropriada, visto que não há pré-requisitos no decorrer do curso. Conforme abordado pelo coordenador, no decorrer do curso os alunos são acompanhados e orientados por professores do curso que indicam possibilidades e auxiliam o aluno na escolha de seu percurso – considerando tanto o que é de seu interesse pessoal quanto o que poderá potencializar sua experiência formativa.

A Figura 3 mostra a configuração curricular proposta (sujeita a modificações por parte do estudante) que gira em torno dos CC em cada quadrimestre e do Laboratório de Educação Matemática e Modelagem Computacional (LEMMAC), o qual será explicado adiante.

## Formação específica da LI-MatComp

A formação específica dessa licenciatura busca garantir ao estudante uma formação sólida em matemática e computação de forma ampla e interdisciplinar. Por meio dos CC específicos,<sup>4</sup> oficinas pedagógicas e laboratório de ideias (explicados adiante), busca-se estabelecer essa constante interface entre os diversos temas trabalhados e relacioná-los ao contexto e à prática educativa. As vertentes apresentadas na seção anterior funcionam como guias para a realização dos componentes curriculares, ou seja, incorporando questões do contexto sociocultural e compreendendo matemática e computação como: objeto de ensino-aprendizagem; linguagem; arte; ferramenta. Um dos professores entrevistados comenta que nos componentes específicos da área, buscam não valorizar somente o conhecimento teórico-abstrato, mas outras formas de construção:

Pensar naquele conteúdo como uma ferramenta para algo, como um processo artístico não apenas técnico, mas que envolve criação, como linguagem. Pensar também o contexto histórico social que fez aqui-

---

4 Infinito e Infinitesimal; Raciocínio Computacional; Computabilidade e Eficiência; Geometria das transformações; Números e estruturas da Educação Básica; Robótica Educativa; Computadores e Transformação Social.

lo ser daquela forma e o desafio de implementar isso hoje. (Professor LI-MatComp)

Os componentes específicos que se referem à Matemática e Computação podem remeter a temas “tradicionais”, mas conforme abordado no PPC e por um coordenador de curso, busca-se sempre construir interfaces entre as áreas: “Nos componentes curriculares de matemática, a gente tenta o máximo possível fazer o uso de tecnologias. E vice-versa, trazer matemática nos componentes de computação” (Coordenador LI-MatComp). No entanto, conforme abordado pelo coordenador, essa integração não ocorre em todos os componentes e uma das principais dificuldades é concretizar essa integração no estágio: “No estágio eles fazem atividades acompanhados por professores de matemática, onde é exigido deles e delas a construção da matemática sem uma abordagem da computação” (Coordenador LI-MatComp).

Sobre a formação específica em educação, realizada por estudantes de todas as licenciaturas em geral, em conjunto, o coordenador do curso comenta sobre a falta de componentes mais “consagrados” da educação:

Didática e metodologia de ensino, por exemplo, no curso não existem componentes específicos para essas discussões, não deixa em claro e compreendido onde isso é discutido. Então tentamos trazer essas discussões de maneira transversal, mas como não há registro em PPC não existe uma vigilância, então existe essa lacuna.

A LI-MatComp, conforme tratado anteriormente, propõe algumas combinações de CC de modo a potencializar o aprendizado integrado dessas temáticas. O PPC do curso inclusive apresenta três possibilidades de combinações entre CC (apresentadas na Figura 3 nos quadrimestres 4, 5 e 6) em que se percebe o papel articulador das Oficinas, que interligam o conhecimento abordado nos componentes específicos da área com a proposta de prática pedagógica que possa ser aplicada no ambiente escolar. Nesse sentido, considerando essa combinação proposta, percebe-se a clara integração entre teoria, proposta de prática pedagógica e implementação no contexto de estágio.

No entanto, os alunos podem optar por outros itinerários de acordo com seu interesse e ritmo de aprendizagem, visto que a flexibilidade e a autonomia do estudante são princípios que norteiam os cursos da UFSB. Nesse sentido, conforme comentado por um dos professores, “não faz sentido defi-

nir todas as possíveis formas de articulação entre os componentes curriculares mais conceituais com estágio, mas buscamos algumas articulações” (Professor LI-MatComp).

Uma professora entrevistada comentou que busca, sempre que possível, estabelecer inter-relações entre os componentes que ministra, especialmente quando são ofertados no mesmo quadrimestre:

A gente tem uma oficina chamada matemática e computação favor da inclusão que foi ministrada no mesmo quadrimestre de estatística básica. Então os estudantes criaram, vinculados com o componente de estatística básica, propostas de atividades inclusivas sobre estatística. Então de repente o que ele estava vendo em estatística do conteúdo eles utilizaram, fizeram esse casamento aí junto com a oficina. (Professora LI-MatComp)

As oficinas, explicadas adiante, trabalham com grandes temas associados à realidade e o contexto escolar, propiciando essa articulação entre os componentes específicos da área, os componentes pedagógicos e a prática em contexto escolar.

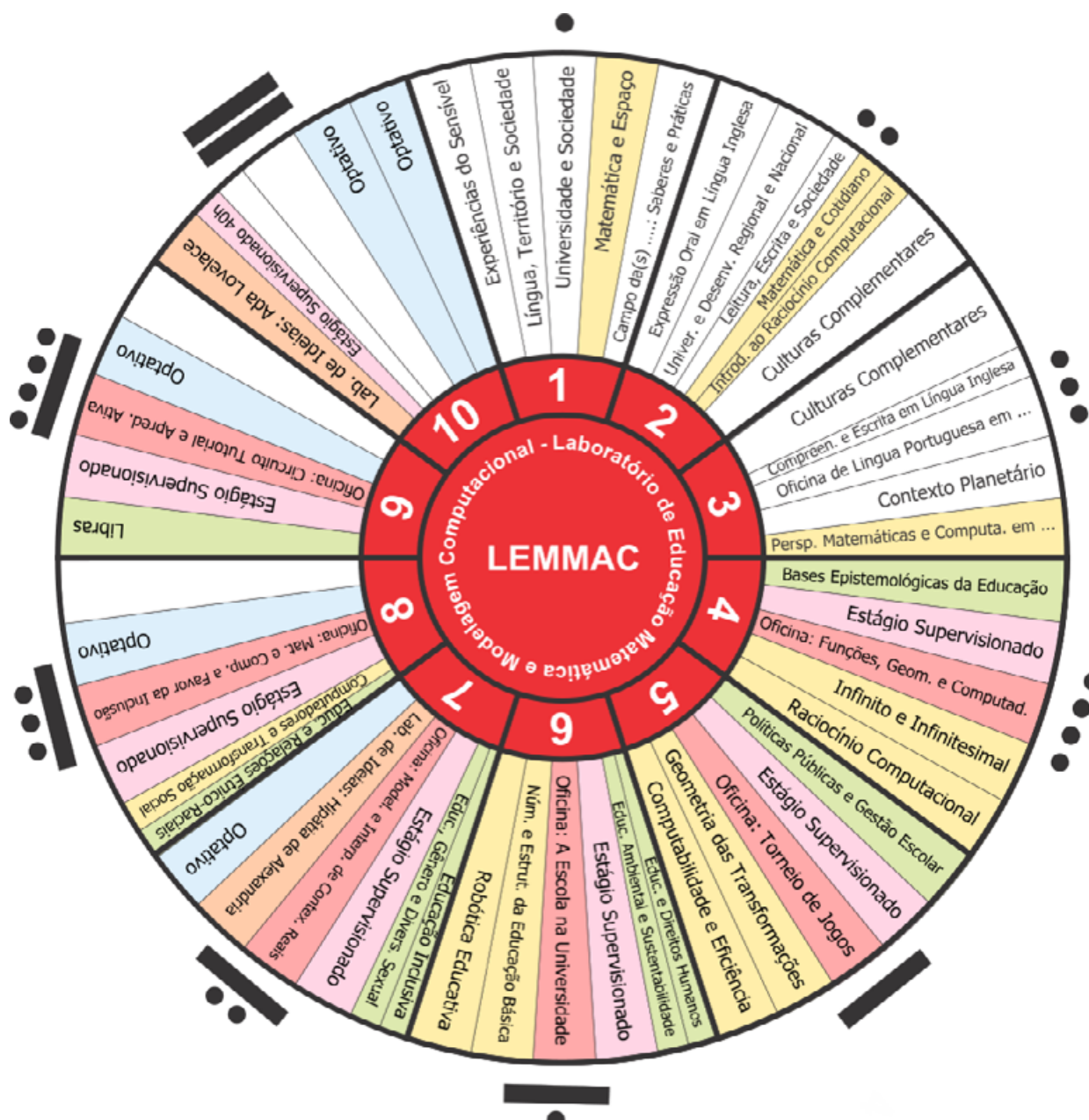


Figura 3 – Configuração curricular da Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e suas Tecnologias (LI-MatComp) da UFSB em forma de mandala, com o Laboratório de Educação Matemática e Modelagem Computacional (LEMMAC) ao centro e os quadrimestres em algarismos arábicos (centro) e numeração maia (exterior).

Além da professora entrevistada, o coordenador comentou que outros professores também buscam fazer essa articulação. O coordenador deu o exemplo de um professor da oficina Modelagem e Interpretação de Contextos Reais que buscou explicar o comportamento de crescimento de uma planta a partir dos conceitos matemáticos e aplicando recursos computacionais.

## Oficinas pedagógicas

As oficinas pedagógicas configuram o componente de práticas como componente curricular da licenciatura, contendo 360 horas. São seis oficinas<sup>5</sup> pedagógicas que permeiam todo o processo de formação dos estudantes, desde o 4º quadrimestre, e cumprem uma importante função de envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem articulando a formação teórica (técnico-científica, promovida nos CC do campo) com a prática docente. Conforme abordado por uma das professoras entrevistadas, as oficinas “têm um caráter bem mais prático [...] uma possibilidade de aplicar o que foi visto anteriormente, ou até mesmo dentro daquele quadrimestre” (Professora LI-MatComp).

De acordo com essa professora entrevistada, as oficinas colaboram na formação prática do docente juntamente com os componentes de estágio, possibilitando a proposição de produtos pedagógicos com base em demandas da prática e da observação: “o aluno tem uma liberdade de produzir qualquer produto pedagógico que retrate a reflexão que ele teve acerca do processo formativo dele e que também pode estabelecer relação com outros componentes que ele esteja cursando naquele quadrimestre” (Professora LI-MatComp).

Outro professor entrevistado ressaltou a importância da oficina Escola na Universidade por trazer alunos de escolas da região para a UFSB, que agrega muito para estabelecer uma conexão e entender a realidade escolar local, mas também pelo valor que a oficina tem para os alunos da licenciatura em termos de ganho de autonomia, como um “portal de passagem” (Professor LI-MatComp).

De acordo com o coordenador de curso entrevistado, existem duas interpretações/visões que permeiam o curso acerca do componente de práticas: 1) Prática como elemento que vai aproximar os conteúdos pedagógicos e específicos a uma preparação para atuação nos estágios; 2) Proposta atual do curso, entendendo práticas como a realização de oficinas (que também apresentam cunho pedagógico) que ampliam discussões. O coordenador comentou que na proposta de reformulação do curso, uma das possíveis ideias é transformar as oficinas em atividades de extensão e adicionar componentes de prática, sendo “de fato um momento de integração dos componentes de formação específica

---

5 Funções, Geometria e Computadores; Torneio de Jogos; A Escola na Universidade; Modelagem e Interpretação de Contextos Reais; Matemática e Computação a Favor da Inclusão; Circuito Tutorial e Aprendizagem Ativa.



e de formação pedagógica”. Isso também se deve à demanda de estudantes por algumas discussões (avaliação, currículo, teorias de aprendizagem) necessárias que acabam precisando ser aprofundadas nos componentes de estágio, mas que seriam mais próximas dos componentes de práticas.

## Laboratório de Ideias

Trata-se de um espaço para “incubação, laboração e amadurecimento de ideias relacionadas à educação matemática e/ou modelagem computacional”. As ideias são trazidas pelos próprios estudantes (podem ser objetos/métodos pedagógicos, artigo/relato, arte, software etc.), e durante esse tempo do laboratório podem transformar essa ideia em realidade. De acordo com um dos professores entrevistados, o Laboratório de Ideias é um “espaço e tempo de laboração sobre uma ideia que o estudante teve no seu processo de formação, achou interessante e significativa e gostaria de dedicar tempo para implementar e colocar em prática” (Professor 1 LI-MatComp).

São dois CC que perfazem o laboratório de ideias: Laboratório de Ideias: Hipátia de Alexandria (idealmente no 7º quadrimestre); Laboratório de Ideias: Ada Lovelace (idealmente no 10º quadrimestre). Durante esse processo, o estudante conta com a orientação de um professor especialista no tema de interesse, o qual orienta o estudante sobre a metodologia mais apropriada para desenvolver sua ideia e transformá-la em produto. No primeiro laboratório a ideia é propor o projeto e no segundo, avaliar o produto gerado, “saindo de algo imaginativo para algo concreto” (Professor LI-MatComp).

## LEMMAC - Laboratório de Educação Matemática e de Modelagem Computacional

Trata-se de um ambiente para convivência dos alunos que busca favorecer a colaboração e o compartilhamento de ideias entre estudantes em diferentes etapas de formação. O espaço é utilizado para as atividades formativas das oficinas pedagógicas, laboratório de ideias e outras atividades relacionadas aos CC do curso. Além disso, os estudantes podem utilizar espaço, equipamentos e mobiliário em outras situações quando não estiverem sendo utilizados para as atividades do curso. De acordo com um dos professores entrevistados o LEMMAC “assume o desafio simbólico e efetivo de transcender as limitações normalmente colocadas em laboratórios tradicionais” (Professor LI-Mat-

Comp). Isso porque não há restrições para uso do laboratório e dos equipamentos ali dispostos, mas os estudantes precisam assinar um termo de compromisso ao início do curso, participar de uma orientação para uso do laboratório e, assim, tornam-se cogestores e corresponsáveis pelo laboratório.

O estudante tem autonomia para solicitar o espaço e usar os componentes, fazer empréstimo para uso dos materiais fora do laboratório. O LEMMAC estando aberto terá pelo menos um gestor lá, que precisa estar atento para outros que chegarem, pois outras pessoas podem utilizar o espaço.

O LEMMAC foi planejado para ser um espaço mais circular, com 12 lados que possuem a possibilidade de abertura do espaço em qualquer um dos lados. Além disso, os recursos e equipamentos não são fixos, então podem ser deslocados para modificar a configuração do espaço.

## Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado do curso funciona, de modo geral, conforme as orientações gerais previamente abordadas que valem para todas as licenciaturas. Nesse sentido, serão apresentadas aqui apenas algumas especificidades dentro do que foi comentado ou ressaltado pelos entrevistados dessa licenciatura. O coordenador entrevistado comentou que o estágio ocorre em um dia específico da semana no Complexo Integrado de Educação (CIE), onde priorizam que as atividades de estágio sejam realizadas, visto que, conforme apontado por um professor, os CIE são “espaços privilegiados com abertura do ponto de vista de gestão pedagógica para que aquele espaço seja interdisciplinar, pensando em uma educação integral, uma educação para a vida” (Professor LI-MatComp).

Conforme apontado por uma professora entrevistada, a maioria dos estudantes trabalha durante o dia; então, ter o estágio no horário do curso é importante: “na quarta-feira, que é o dia do estágio, a gente tem tanto o horário para o estudante estar na escola quanto para ele estar comigo que sou a professora do CC” (Professora LI-MatComp).

Em virtude da parceria, nos CIE há a possibilidade de proposição e realização de projetos com os estudantes, como o Estações do Saber, comentado por uma professora entrevistada. Outro diferencial do ambiente do CIE apontado pelo coordenador do curso é que estão sempre presentes o professor supervisor e o orientador, o que oferece maior segurança ao estudante. O curso também possui relação estabelecida com outras escolas da região e os

estudantes têm liberdade para fazer em outras escolas, bem como em outros dias de sua preferência.

Um ponto importante apontado pelo coordenador é que há uma clara orientação para que o estudante não fique sozinho em sala de aula, mas que esteja sempre acompanhado pelo professor da escola, que é uma agente importante nesse processo. O professor orientador de estágio tem um papel bastante presente durante todo o processo com uma orientação mais próxima do estudante que não ocorre somente por demanda. Além disso, o orientador está presente na escola em alguns momentos (independentemente de ser escola do CIE ou não) para entender como funciona a dinâmica e se articular com o professor supervisor para “tentar prover atividades significativas” (Professor LI-MatComp) e o diálogo em uma “via de mão-dupla” (Professora LI-MatComp).

Uma professora entrevistada comentou que os estágios funcionam em equipes docentes (de quatro professores no campus onde atua) que dividem as sete turmas de estágio entre aulas e orientações. O trabalho e o planejamento das atividades são feitos em conjunto e os professores realizam encontros periódicos para compartilhar experiências, atividades realizadas (que deram certo ou não) e materiais que possam ser de interesse para o grupo.

Um outro professor entrevistado comentou que a etapa de estágio foi pensada para caminhar em conjunto com os componentes conceituais obrigatórios e os componentes de práticas (oficinas), de modo que o estudante possa estabelecer relações e interpretações do que está aprendendo com a realidade, “aprendendo e aprofundando a vivência de matemática e os recursos e tecnologias para isso” (Professor LI-MatComp).

As etapas do estágio são as mesmas descritas anteriormente (para a Universidade como um todo), no entanto um dos professores ressaltou o conceito de Observação adotado no contexto do curso. Segundo esse professor, adota-se a observação participante segundo o conceito de Madalena Freire, entendida como “prática para apoiar quem está liderando a atividade e não tem como aplicar esse olhar da observação, cuidadoso, reflexivo, que ajuda a perceber os detalhes” (Professor LI-MatComp).

De acordo com um coordenador de curso não são realizadas de forma sistemática conexões entre as atividades de estágio e os componentes curriculares do curso. Esse processo ocorre de forma eventual (por demanda), quando os estudantes solicitam que o professor aborde algo específico no CC em virtude de alguma situação com a qual estão lidando no estágio.

## Egressos dessa licenciatura

Conforme comentado pelo coordenador entrevistado, as licenciaturas (em geral) ainda têm poucos egressos. Para o campus no qual esse coordenador entrevistado atua são seis egressos até o momento (2021). Dentre esses seis egressos somente um deles está trabalhando na área, como professor na educação básica, e os demais não estão atuando por não terem tido oportunidade ainda, por envolvimento com outro trabalho em que já atuava anteriormente ou por opção de não procurar trabalho na área de educação. O coordenador comentou que esse ex-aluno que está atuando na educação básica percebe que a formação da licenciatura foi importante para “diversificar raciocínios e a forma de entender a educação”, mas teve dificuldade no conteúdo específico de matemática e computação: “passou um perrengue, teve que correr atrás de conteúdos que não foram abordados na formação” (Coordenador LI-MatComp).

O coordenador apontou também que nos concursos mais recentes, tanto do município quanto do estado, não houve aprovados da licenciatura: “Os alunos relataram, não só do curso de matemática e computação, que sentiam que nas questões pedagógicas tinham bagagem, mas nos conteúdos específicos tinham defasagem” (Coordenador LI-MatComp).

## Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias

A Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias (LI-Artes) teve início também em 2014, junto com a criação da Universidade. O último PPC elaborado e que serve de referência para esta análise foi a versão publicada em 2018 e é válido para o curso nos três *campi* da Universidade. Para análise dessa licenciatura, além do PPC como referência, foram realizadas duas entrevistas: 1 coordenador e 1 professor. A LI-Artes considera para a proposta do curso o conceito expandido de Artes Verbais com visão interdisciplinar e intercultural. O curso se coloca em contraposição ao ensino especializado de Artes nas escolas (i.e., Dança, Música, Teatro, Artes Plásticas) e busca um olhar à “experiência poético-literária como um dos pilares das práticas artísticas em tradições de matrizes ameríndias, negro-descendentes e euro-brasileiras” (UFSB, 2018).

Nesse conceito, destaca-se a importância atribuída ao longo da licenciatura às práticas artísticas e culturais africanas e ameríndias como saberes relevantes no processo formativo dos estudantes, possibilitando o comprometimento com a “epistemodiversidade, a diversidade estética e a etnodiversidade” (UFSB, 2018).

Conforme abordado pela coordenadora e pela professora entrevistadas, trata-se de uma característica distintiva do curso: “acho que é um grande diferencial [...] ter no seu currículo muito mais forte a presença de reflexões das Américas, dos povos indígenas ou ameríndios e das estéticas negro-referenciadas” (Coordenadora LI-Artes); “é uma matriz curricular que privilegia muito saberes dos povos originários, uma matriz antirracista, decolonial” (Professora LI-Artes).

Conforme ainda abordado pela coordenadora, não se trata de uma discussão proforma, mas sim uma real inclusão desse conhecimento como base de formação de pensamento dos estudantes, de modo a formar artistas-educadores pluriepistêmicos.

O projeto preconiza que os professores de Artes, ao trabalharem de forma interdisciplinar, poderão propor respostas para problemas postos às escolas de educação básica, tais como evasão escolar, violência e discriminação. Esse processo de transformação da realidade da escola ocorre por meio da construção junto aos estudantes de formas e espaços comuns de compartilhamento, bem como por meio do entendimento e reconhecimento da complexidade social e educacional da região. Um dos diferenciais do curso, bem como dos demais cursos da UFSB, é o esforço de conexão e escuta dos saberes locais de comunidades tradicionais do Sul da Bahia.

Esse processo de escuta é realizado de forma constante e possibilita uma formação docente calcada na “transversalidade entre os modos de conhecer, sistematizar e ensinar” (UFSB, 2018). Uma característica importante da licenciatura, apontada pela coordenadora entrevistada, é a composição do quadro docente. São professores que, apesar da formação anterior disciplinar, não apresentam “grandes resistências ao trabalho interdisciplinar” (Coordenadora LI-Artes) e que se esforçam no diálogo e na troca: “Há uma troca e há um desejo, um interesse, de efetivar essa perspectiva interdisciplinar que nos ajuda a lidar com a nossa formação anterior que é disciplinar” (Coordenadora LI-Artes). Ponto importante relativo ao grupo de docentes desta licenciatura é a realização periódica de seminários ou encontros pedagógicos, conforme apontado pela coordenadora entrevistada, para discussão de problemas e promoção do diálogo e da interação entre professores.

## O currículo da LI-Artes

A formação do estudante na LI em Artes totaliza 3.205 horas incluindo a Formação Geral (900 horas) e a Formação Específica (2.305 horas). A formação

específica da LI-Artes articula-se nos seguintes eixos: *Componentes curriculares obrigatórios*: 420 horas; *Componentes obrigatórios de escolha restrita*: 120 horas; *Componentes do tronco comum*: 330 horas; *Estágio supervisionado*: 405 horas; *Componentes optativos*: 610 horas; *Componentes livres*: 180 horas; *Atividades complementares*: 240 horas. Assim como para as demais licenciaturas, o percurso e a trajetória do estudante podem e devem ser construídos por ele próprio com orientação dos professores da licenciatura. A ideia é que o estudante possa construir sua autonomia na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes no decorrer do curso garantindo trajetórias acadêmicas singulares.

O currículo da licenciatura apresenta um caráter intercultural e interdisciplinar. Intercultural no sentido de ser marcado por outras referências – negro-descendentes, indígenas, das Américas, conforme comentado anteriormente. Interdisciplinar no sentido de não olhar especificamente para uma única prática artística, de ter componentes curriculares mais abertos e diferenciados, permitindo o diálogo com diferentes perspectivas artísticas e áreas do conhecimento. A união do intercultural com o interdisciplinar, somado às características das licenciaturas em geral de maior conexão com o território e com a educação básica, permite a formação de futuros professores sensíveis às diferentes realidades dos estudantes e dispostos a colaborar para um processo de ensino-aprendizado baseado no reconhecimento de diferentes culturas e práticas.

## Formação específica da LI-Artes

A Figura 4 representa a formação específica da licenciatura. Percebe-se a centralidade dos Ateliês (que serão explicados mais adiante) que representam a “espinha dorsal do curso” (Coordenadora LI-Artes). Conforme abordado no PPC do curso, a centralidade dos Ateliês garante dinamicidade ao currículo permitindo uma conexão fluida entre componentes do curso, escola e comunidade – em um fluxo de retroalimentação.

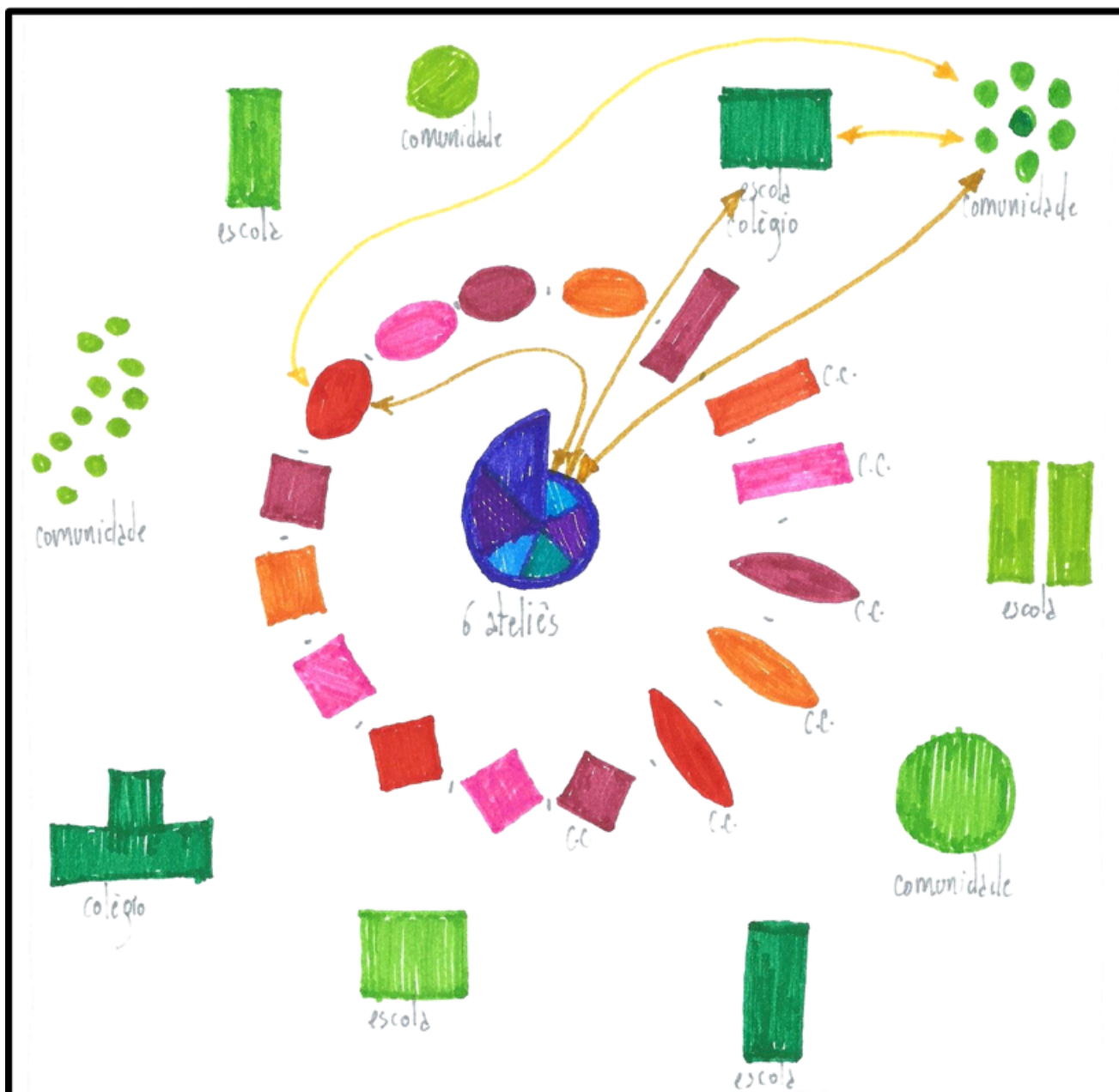


Figura 4 – Representação da formação específica da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias (LI-Artes) da UFSP.

Pela própria característica interdisciplinar da licenciatura, os componentes (obrigatórios e optativos) ofertados não são específicos de alguma linguagem artística (música, artes visuais, artes cênicas etc.), mas compreendem temáticas em que o docente pode trabalhar diferentes linguagens: “A gente não tem um componente de música, por exemplo, ou de teatro, a gente tem pedagogia das cenas. Aí você vai olhar a ementa, dá pra trabalhar muitas questões [...]”. (Coordenadora LI-Artes); “dentro dos componentes os professores vão

estimular a produção artística e essa produção ela pode vir em diferentes campos” (Professora LI-Artes).

De acordo com a coordenadora entrevistada, muitos estudantes da licenciatura chegam com essa demanda de trabalhar componentes específicos mais técnicos instrumentalizadores. No entanto, no decorrer do curso essa demanda vai diminuindo pela própria conscientização e entendimento dos estudantes em relação à proposta do curso. A licenciatura se propõe a formar um professor-artista e, nesse sentido, em todos os componentes do curso se busca transitar entre estudos e criações didático-pedagógicas e artísticas.

As avaliações realizadas nos componentes também são variadas e diferenciadas, podendo envolver trabalhos práticos e exercícios de criação, bem como trabalhos teóricos e de análise crítica. Um tipo de avaliação utilizado, comentado pela coordenadora e pela professora, é a avaliação dialogada, que considera a trajetória do aluno: “No final do componente a gente reserva encontros individuais com os estudantes para trocar – como o estudante vê o percurso, como nós vemos o percurso e chegar em uma abstração numérica que represente a intensidade de vivência do percurso que foi proposto” (Coordenadora LI-Artes).

Além da organização por eixos apresentada anteriormente, há uma organização dos componentes em blocos temáticos. Os componentes curriculares optativos, por exemplo, foram estabelecidos considerando três eixos transversais estruturantes que oferecem um leque de possibilidades de escolha aos estudantes:

- Poéticas nas Américas — aborda o “potencial estético, civilizatório e descolonizador das formas artísticas e das epistemologias próprias dos povos originários das Américas [...]” (UFSB, 2018).
- Modos de inventar, experimentar e aprender — por meio do trabalho de “escuta, da atenção estética, da curiosidade às diversas formas artísticas possíveis” o módulo propõe “a experiência estética e a reflexão sobre o estatuto do aprendizado em Artes” (UFSB, 2018).
- Encontro com comunidades — “As diversas tecnologias da Arte são trabalhadas em seu potencial inventivo [...] integrando teoria e método, universidade e sociedade, arte contemporânea e saberes-fazer estéticos das comunidades e povos tradicionais” (UFSB, 2018).

De acordo com a coordenadora entrevistada, ainda há outros eixos temáticos, como os componentes que abordam temáticas negro-descendentes, bem como os Ateliês que também formam um outro conjunto temático. Ainda



de acordo com a coordenadora, essa organização temática também é utilizada para organizar o colegiado.

## Integração entre componentes

A coordenadora entrevistada comentou que a integração entre diferentes componentes curriculares, bem como sua amarração com os estágios e as práticas, pode ocorrer de duas formas: (i) por parte dos professores, quando ministram componentes no mesmo período que possuem uma boa inter-relação estabelecida; (ii) por parte dos alunos, quando buscam por conta própria integrar os projetos e atividades realizados durante o quadrimestre.

No formato que vem por parte dos professores, a coordenadora afirma que buscam organizar a oferta “já olhando componentes que podem conversar entre si” (Coordenadora LI-Artes). Comenta de três componentes (processos de criação e ensino-aprendizagem em artes; estudos didático-pedagógicos; avaliação e elaboração de materiais didáticos em artes) que dialogam de forma mais clara com os estágios: “Todos esses componentes [...] têm um caráter de experimentação, de criação artístico-pedagógica. Então os estudantes, experimentam propor oficinas, propor uma sequência didática, propor um material didático que eles vão experimentar no estágio” (Coordenadora LI-Artes).

No formato que vem por parte dos alunos, a coordenadora comenta que costumam incentivar os estudantes para que integrem os projetos que fazem em componentes do mesmo período: “No componente de processos de criação a gente já provoca também ‘o que é que você está estudando em outros componentes que você pode propor aqui para trabalhar e daqui você vai levar pro estágio’” (Coordenadora LI-Artes). Além desses dois pontos abordados anteriormente, a professora entrevistada comentou que um fator importante para a interdisciplinaridade é a presença de estudantes de diferentes cursos em sala de aula, visto que não há pré-requisitos e os alunos podem circular por diferentes componentes: “Eu como professora recebo estudantes de todos os cursos interdisciplinares. Então a gente recebe as leituras das experiências desses alunos que estão passando por diferentes cursos e a gente tenta acolher isso dentro do processo de construção do componente” (Professora LI-Artes).

A professora entrevistada comenta que a presença de estudantes de diferentes cursos e áreas faz que ela esteja sempre buscando conectar com a realidade daquele aluno e com as experiências que eles podem trazer. Busca-se, portanto, criar um ambiente de partilha independente da área ou do curso que o estudante

está fazendo no momento. Para os alunos esse processo também é interessante, pois permite trazer outras perspectivas: “Esse exercício de escuta e de partilha de outras experiências” (Professora LI-Artes). Também comentou sobre o componente experiências do sensível, obrigatório para todos os cursos interdisciplinares e que congrega alunos de diferentes cursos na turma. Afirma que alguns professores criticam a necessidade desse componente: “Ah, o menino da ciência ele quer saber de conta ele não quer ir lá trabalhar o sensível, que bobagem fazer um componente que a experiência do sensível” (Professora LI-Artes). E a professora defende a presença desse componente como forma de trazer justamente novas perspectivas e ampliar a mentalidade dos estudantes: “Eu acho que o menino e a menina ganham com experiências do sensível. Mal mal ele vai fazer um componente que vai tirar ele da zona de conforto e vai ter que conviver com outras coisas né” (Professora LI-Artes).

## Ateliês

O eixo formativo de práticas como componente curricular recebe o nome de Ateliê na LI-Artes. Os Ateliês ocorrem a partir do 4º quadrimestre, após a finalização do primeiro ano de Formação Geral, e são “componentes de caráter teórico-prático sempre com a perspectiva de experimentação, circundando em temáticas diferentes” (Coordenadora LI-Artes). Os Ateliês de Artes são centrais no curso e buscam a construção de conexões com o mundo real (comunidades e escolas) de modo a propiciar uma reflexão sobre a prática. Nos Ateliês, estudantes desenvolvem um projeto de seu interesse, preferencialmente em colaboração com outros estudantes, com o acompanhamento de professores que os “orientam, trazem elementos da formação técnica, estabelecem conexões entre diferentes artes, fazem dialogar os projetos, indicam referências” (UFSB, 2018). São espaços caracterizados pela experimentação, aprofundamento e partilha de aprendizagens, saberes e práticas. São seis modalidades de Ateliê: arte e comunidades; arte e memória; corpos, tempos e espaços; encontro de saberes; modos de inscrição; projeto.

De acordo com a professora entrevistada, os quatro primeiros Ateliês são um momento de estudar uma temática específica e sua relação com as Artes (comunidade, memória, corpos, tempos e espaços, encontro de saberes) associando à essa temática as práticas do campo artístico e educativo. A professora entrevistada destacou a importância dos ateliês arte e comunidades e encontro de saberes, que propiciam, respectivamente, ações vinculadas à comunidade da

região e encontros com outras epistemologias (como saberes indígenas e afro-diaspóricos), alinhado à proposta do curso e da universidade. Os dois últimos ateliês são dedicados à construção e apresentação de um projeto, de uma prática, no campo das Artes.

## Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado do curso funciona, de modo geral, conforme as orientações gerais previamente abordadas que valem para todas as licenciaturas. Nesse sentido, serão apresentadas aqui apenas algumas especificidades dentro do que foi comentado ou ressaltado pelos entrevistados desta licenciatura.

A coordenadora entrevistada comentou sobre as etapas do estágio e ressaltou que na primeira etapa, estágio 1 – etapa inicial descrita na parte geral, além de entender melhor o ambiente e a realidade escolar os estudantes precisam pensar e propor o seu plano de estágio. É necessário incluir nesse plano os objetivos e interesses com o estágio e antever os níveis de ensino pelos quais o estudante vai passar. Conforme comentado pela coordenadora, é possível fazer o estágio completo em apenas um nível de ensino (ensino médio, por exemplo, foco dos Cuni e CIE) ou transitar por mais níveis de ensino. Nesse sentido, na etapa 1 o estudante precisa pensar nesse planejamento: “Então se ele tem interesse em passar por mais de um nível de ensino da Educação Básica, já se preparar para isso né, porque vai ter essa mudança de instituição no meio do processo” (Coordenadora LI-Artes).

Conforme abordado anteriormente, a relação com os CIE e Cuni é diferenciada, em virtude da parceria estabelecida entre a UFSB e SEC-BA. A coordenadora entrevistada comenta que a inserção na escola permite uma participação maior da Universidade no projeto pedagógico da escola e na proposição de diferentes atividades. A coordenadora comenta que os CIE e Cuni são o caminho mais fácil para realização de estágio, em virtude da parceria, mas que os estudantes têm buscado oportunidades em outras escolas da região – em especial no local onde estudaram: “Nos estudantes eu vejo muito a característica de querer voltar pra escola em que eu estudei. [...] A maioria dos nossos estudantes indígenas, que são muitos, gostam de fazer estágio na escola indígena, que é onde eles têm perspectiva de trabalhar” (Coordenadora LI-Artes).

## Egressos da licenciatura

O curso, assim como os demais da Universidade, possui poucos egressos. Conforme apontado pela coordenadora, a maioria dos egressos atua com ensino e estão na escola: “A grande maioria está na escola pública, mesmo que seja com contrato e não com concurso, e outros estão trabalhando em escolas particulares. Eles têm uma absorção muito rápida, porque a demanda ainda é maior do que a oferta” (Coordenadora LI-Artes).

A professora entrevistada apontou que em um concurso realizado na região há cerca de dois anos (~2019) não havia possibilidade de os alunos da licenciatura participarem. Em virtude disso, houve uma mobilização da Universidade que propiciou a abertura para participação dos egressos dessa licenciatura. Conforme apontado pela professora, essa mobilização precisa ser mais frequente: “Inclusive é uma coisa que eu acho que as licenciaturas interdisciplinares precisam mobilizar, que é de fato dialogar com as gestões públicas para que os concursos abram vagas para esses alunos” (Professora LI-Artes). Ponto a destacar apontado pela coordenadora é que os egressos estão no território: “[...] estão no território, o que para nós é muito importante. Eles estão entrando, ingressando, no território” (Coordenadora LI-Artes).

## Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas Tecnologias

A Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (LI-CN) teve início também em 2014, junto com a criação da Universidade. O último PPC elaborado e que serve de referência para esta análise foi a versão publicada em 2017 e é válido para o curso nos três *campi* da Universidade. Para análise dessa licenciatura, além do PPC como referência, foram realizadas duas entrevistas: 1 coordenador e 1 professor.

Essa licenciatura visa promover uma formação ampla do estudante no campo de Ciências da Natureza, integrando os fenômenos físicos, químicos e biológicos por meio de grandes temas que compõem o fio condutor do curso (abordado adiante). A Figura 5 (selecionada pelos estudantes da primeira turma do curso em um dos *campi*) simboliza essa integração proposta pelo curso.



Figura 5 – Símbolo da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (LI-CN) da UFSB.

Conforme abordado por um professor entrevistado que atua na licenciatura, o curso ainda recebe poucos alunos interessados em virtude da fraca formação em Ciências nas escolas da região, pois há poucos professores licenciados que atuam nas escolas locais. Em virtude disso, o professor afirma que “o aluno não se apaixona, não tem aquele contato que a gente tem com uma boa professora de física, de química, de biologia, que nos impulsiona” (Professor LI-CN). No entanto, o professor afirma que muitos alunos entram na licenciatura em virtude de sua paixão pela natureza local e conexão com o território onde cresceram e onde habitam: “Essa natureza atrai o aluno para querer ser professor de biologia e ele entra no curso de Ciências” (Professor LI-CN).

Além da proposta interdisciplinar em Ciências da Natureza, a licenciatura também traz uma visão intercultural e fora do modelo eurocêntrico, trazendo questões e recortes (de raça e de gênero, por exemplo), que não são trabalhadas normalmente e que ajudam a ter um conhecimento mais integral e humano do assunto. Conforme abordado pelo professor entrevistado:

Quando você vai dar aula de física, normalmente todo o conteúdo que você tem é eurocêntrico. Você tem as leis de Newton, mas você contextualiza nos problemas da Europa naquele contexto que todo mundo aprendeu igual no livro didático. Aí você vai pegar, por exemplo, e vai olhar para a África e vai dar a quantidade de conhecimento em física que se tinha na época da escravidão e que foi silenciada, foi apagada [...]. (Professor LI-CN)

Mais do que a formação interdisciplinar e intercultural, o professor entrevistado ressaltou a importância do trabalho em equipe entre alunos de diferentes

licenciaturas desde o início de sua formação, visto que a Universidade está formando os futuros professores das escolas públicas da região que irão trabalhar e conviver no mesmo espaço futuramente: “Aí o cara de linguagens, quando estiver na escola, ele conhece o cara de ciências. Eles já estudaram juntos, fizeram trabalhos na faculdade e conseguem dialogar” (Professor LI-CN).

O professor entrevistado afirma que todo esse projeto da Universidade e a proposta da licenciatura propiciam uma educação emancipadora aos estudantes que passam por essa formação (bem como para seus futuros alunos): “Queremos que os alunos formem estudantes capazes de serem aprovados no ENEM, porque nós queremos que o pessoal ingresse na universidade, mas nós queremos que eles proporcionem uma educação como prática da liberdade, uma educação emancipadora” (Professor LI-CN).

## Como se estrutura o currículo da LI-CN

A LI-CN possui uma carga horária total de 3.240 horas, das quais 2.340 horas fazem parte da formação específica do curso que se articula nos seguintes eixos: *Formação específica*: 630 horas, das quais 105 horas são práticas pedagógicas incluídas em componentes curriculares do fio condutor; *Componentes optativos na grande área de Ciências*: 300 horas; *Componentes livres*: 150 horas; *Tronco comum*: 330 horas; *Estágio Supervisionado*: 405 horas; *Práticas Pedagógicas em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (PPCN)*: 405 horas. Esse eixo é desenvolvido em CC específicos (PPCN I a VII); 105 horas que são parte dessa carga são desenvolvidas em módulos do fio condutor da licenciatura, sendo 15 horas por quadrimestre; *Atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural*: 225 horas.

## Formação específica

A LI-CN, igual aos demais cursos da Universidade, não possui pré-requisitos entre componentes curriculares. No entanto, a LI-CN possui uma proposta de organização dos componentes da formação específica em diferentes blocos no que intitulam módulo *fio condutor*. O fio condutor está contido entre o 4º e o 10º quadrimestres, cada qual com um tema motivador, conforme diagrama a seguir indicado na Figura 6. Para cada tema motivador são oferecidos dois ou três componentes que dialogam entre si em torno dessa temática abordada no quadrimestre, mas trazendo perspectivas diferentes (da física, da química ou da biologia): “Então tem, por exemplo, componente

de química sobre a origem universo, de biologia sobre a origem do universo e de física sobre a origem do universo” (Coordenador LI-CN).



Figura 6 – *Fio condutor* da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (LI-CN) da UFSB.

O fio condutor articula os CC com base no tema motivador buscando que os estudantes tenham essa visão interdisciplinar e integradora das Ciências da Natureza, bem como consciência de seu papel no contexto histórico passado e presente. “Os temas serão trabalhados de forma integrada utilizando o estado da arte de diversas áreas das Ciências da Natureza relacionadas a essas questões motivadoras” (UFSB, 2017a). Os temas são estudados de forma crítica buscando compreender os fenômenos físicos, químicos e biológicos que fazem parte da história e da evolução no universo. A cada quadrimestre os estudantes são estimulados a investigar os objetos de estudo articulando os conhecimentos de biologia, física e química e compreendendo “condicionantes históricos, filosóficos e sociais que perpassam o processo de construção de tais conhecimentos pela humanidade” (UFSB, 2017a).

Conforme abordado pelo coordenador entrevistado, a cada início de quadrimestre é realizada uma reunião de planejamento em que os professores buscam trabalhar, na medida do possível, as relações entre os componentes específicos ofertados e as práticas pedagógicas – PPCN. A forma como fazem essa integração entre componentes (de cada bloco temático) e PPCN é por meio de uma atividade interdisciplinar realizada ao final do quadrimestre – a qual conta como atividade avaliativa de cada um dos componentes e práticas.

Conforme abordado pelo coordenador, nessa atividade o estudante precisa preparar um material didático de ensino-aprendizagem (jogo, aula expositiva, experimento etc.) que permita unir o conhecimento dos componentes realizados naquela temática do fio condutor: “No módulo 2, origem da vida,

então a gente está com química e física pré-biótica e primeiros organismos, então eles vão ter que preparar um material que, uma sequência didática, que correlacione todas elas” (Coordenador LI-CN).

Em virtude da possibilidade de o aluno escolher os componentes da forma e na ordem em que desejar, nem todos estarão matriculados nos componentes temáticos específicos daquele quadrimestre. Nesse sentido, a avaliação interdisciplinar do quadrimestre considera a interdisciplinaridade para os componentes em que está matriculado: “Se ele estiver matriculado em física e química a gente vê se ele foi interdisciplinar nessas duas, de química e primeiros organismos, se ele foi interdisciplinar entre essas duas também”.

Além da interdisciplinaridade, um dos pontos importantes apontado pelo professor entrevistado é valorizar o conhecimento prévio dos estudantes e dialogar com esse conhecimento de modo que a aprendizagem seja significativa – algo que, segundo o professor, a Universidade busca sempre promover. Nesse sentido, o professor entrevistado apresentou um exemplo de um componente de cálculo que ministrou. Buscando valorizar justamente a conexão dos alunos com a natureza, com a agricultura e com a terra, o professor introduziu todos os conceitos desse componente por meio da plantação de uma horta – utilizando cálculos de área plantada, volume de terra, crescimento da planta, medidas e gráficos das plantas etc. Comentou que foi necessário introduzir alguns conceitos mais básicos, em virtude da fraca base dos alunos em Ciências, mas afirmou que esse resgate faz parte do processo e que é importante os estudantes entenderem que os seus futuros alunos também terão dificuldade em algum momento e que é preciso aprender a se adaptar:

E o legal é eu mostrar pra eles, tirar esse trauma e falar “meu irmão, vocês vão chegar na sala de aula e teu aluno também não vai saber” e tá tudo bem, tá tudo bem cara. É teu trabalho, seu trabalho é esse, teu trabalho é chegar lá conversar com o cara e o que ele não sabe você tem que ensinar.  
(Professor LI-CN)

Ao aprender cálculo por meio dessa contextualização mais prática e enraizada no local, o professor comenta que os alunos conseguem se apropriar desse conhecimento fazendo que esse conhecimento se torne significativo: “Ele cresce mexendo na terra, então para ele se torna um conhecimento que é dele, é o que ele sabe fazer, ele vê esse conhecimento representado na conta. É exata-



mente o que ele sabia fazer, eu só tô traduzido para o outro idioma que é o da matemática” (Professor LI-CN).

## Práticas Pedagógicas em Ciências da Natureza e suas Tecnologias

As 105 horas de prática como componente curricular incluídas em CC do fio condutor da LI-CN buscam promover a conexão entre os conteúdos específicos e a vivência profissional do estudante e futuro docente. Nesse sentido, assume o papel de interligar os CC específicos com os CC do eixo pedagógico e com o Estágio Supervisionado (UFSB, 2017a). Conforme visto anteriormente, essa conexão interdisciplinar é estabelecida a cada quadrimestre por meio de uma atividade integrativa. As demais 300 horas são distribuídas entre os PPCN I a VII. Esses CC possuem temas específicos<sup>6</sup> e buscam apresentar aos estudantes determinadas situações que poderá vivenciar quando iniciar as atividades como docente.

Nesses CC, o estudante deverá propor práticas pedagógicas para temáticas não trabalhadas no fio condutor do curso (UFSB, 2017a). Em um dos CC de práticas, por exemplo, os estudantes são introduzidos em espaços de ensino não formais – como Jardim Botânico, Zoológico, Museus, Parques etc. – e levados a esses espaços para que possam pensar em metodologias de ensino para espaços não formais e elaborar uma proposta de atividade utilizando esses espaços. As práticas são, portanto, uma oportunidade de os alunos conhecerem aspectos do ensino de Ciências da Natureza em diferentes cenários e para que possam aplicar os resultados desse processo na sua prática de ensino.

## Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado desse curso funciona, de modo geral, conforme as orientações gerais previamente abordadas que valem para todas as licen-

---

6 (i) Concepções de ensino e aprendizagem em Ciências da Natureza; (ii) Metodologias e práticas de ensino em Ciências da Natureza em espaços formais; (iii) Metodologias e práticas de ensino em Ciências da Natureza em espaços não formais; (iv) Pesquisas em ensino de Ciências da Natureza no Brasil; (v) O uso de experimentos como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza; (vi) Elaboração de projetos de intervenção educacional associando o ensino de Ciências da Natureza no contexto da educação para a saúde e sexualidade humanas; (vii) O ensino de Ciências da Natureza mediado por Tecnologias de Informação e Comunicação.

ciaturas. Nesse sentido, serão apresentadas aqui apenas algumas especificidades dentro do que foi comentado ou ressaltado pelos entrevistados desta licenciatura. Os estágios são preferencialmente realizados nos CIE e as aulas/orientações de todos os estágios (1 ao 7) são realizadas também nos CIE. O coordenador do curso e o professor entrevistado comentaram que hoje há uma diversidade em termos de escolas nas quais os estudantes estão realizando estágios, visto que muitos alunos preferem fazer na escola da comunidade onde vivem – em aldeias indígenas, por exemplo.

Segundo o coordenador entrevistado, entre os estágios 3 e 6 os estudantes precisam necessariamente realizar estágio em cada uma das áreas de Ciências da Natureza, com professores de química, física, biologia ou ciências – no caso do ensino fundamental nos anos iniciais. Opcionalmente, o estudante também pode realizar o estágio em geografia. Conforme abordado pelo coordenador, nos estágios busca-se verificar se o estudante está conseguindo aplicar o que está aprendendo na Universidade (tanto nos componentes de práticas quanto nos específicos de ciências) na sua prática de estágio – entendendo a realidade da escola e dos alunos.

Dentro do contexto do estágio, o professor entrevistado comentou sobre um caso que ocorreu enquanto ministrava o componente de estágio 2, o qual demonstra de certa forma o resultado da educação emancipadora comentada anteriormente:

No estágio 2 uma aluna levantou e questionou todos os professores que estavam lá, falando: “Meus parabéns, tudo isso que a gente falou sobre a escola é muito bonito e tal, mas eu chego em casa e a minha mãe é analfabeta. E eu vou ser professora?”. Aí o outro fala “minha tia também é analfabeta” [...]. E aí você vai falar o quê? (Professor LI-CN)

Então vamos resolver isso, vamos começar aqui agora um projeto de alfabetização de adultos e vocês vão alfabetizar suas mães, suas tias, seus vizinhos. Porque no meu PPC eu tenho essa liberdade, eu posso fazer isso. O ‘I’ da nossa licenciatura proporciona esse tipo de atividade sem perder o ensino de ciência de foco. (Professor LI-CN)

Considerando essa fala do professor, um ponto muito importante levantado é a liberdade proporcionada pela licenciatura para que professores e alunos possam realizar atividades muitas vezes não previstas que trabalham outras competências e habilidades.

## Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias

A Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias (LI Linguagens) teve início também em 2014, junto com a criação da Universidade. O último PPC elaborado e que serve de referência para esta análise foi a versão publicada em 2017 e é válido para o curso nos três *campi* da Universidade. Para análise dessa licenciatura, além do PPC como referência, foram realizadas três entrevistas: 1 coordenador e 2 professores.

A licenciatura habilita o discente para atuação como professor na educação básica, especificamente em Língua Portuguesa. Entretanto, o curso apresenta uma perspectiva diferenciada no sentido de abordar e permitir que o estudante transite por diferentes formas de linguagem (artística, corporal, verbal, não verbal etc.), línguas estrangeiras, bem como pelo campo da literatura considerando as esferas da cultura regional, nacional e internacional.

Neste sentido, o curso pauta-se pela construção de competências de leitura e escrita baseadas nas perspectivas de multiletramento e multissemiótica. Buscam a interdisciplinaridade tendo a linguagem como centro no esforço de perceber e reconhecer diferentes saberes e perspectivas teóricas, compreender a complexidade de sua articulação no processo de ensino-aprendizagem e propor projetos para resolução de problemas articulando teoria e prática (UFSB, 2017b).

Segundo a coordenadora entrevistada, o fato de a licenciatura habilitar para ser professor de Língua Portuguesa, mas ser uma licenciatura interdisciplinar em linguagens, exigiu uma articulação política por parte da Universidade para que a licenciatura fosse reconhecida em concursos da região: “No Estado da Bahia houve um primeiro concurso em que estavam incluídas as licenciaturas interdisciplinares como área de formação do candidato, não era só graduação em letras mas também graduação em licenciatura interdisciplinar” (Coordenadora LI Linguagens).

### Como se estrutura o currículo da LI Linguagens

A LI Linguagens possui uma carga horária total de 3.275 horas, das quais 2.375 horas fazem parte da formação específica do curso que se articula nos seguintes componentes e atividades (UFSB, 2017b): *Formação específica*: 990 horas, sendo 360 horas em componentes obrigatórios, 450 horas em optativos e 180 horas em livres; *Laboratórios interdisciplinares em Linguagens* (Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares): 450 horas; *Tronco comum*: 330 horas; *Estágio supervisionado*: 405 horas; *Atividades complementares*: 200 horas.

## Formação específica

A Formação Específica da LI Linguagens é composta por três eixos que articulam componentes curriculares (CC) obrigatórios, optativos e os laboratórios interdisciplinares (explicados adiante). Os eixos são os seguintes:

- a) Narrativas, registros e memórias (quadrimestres 4, 5 e 6): busca promover a reflexão em relação às “diversas representações construídas em narrativas e registros e aos diferentes espaços e tempos de circulação desses discursos” (UFSB, 2017b).
- b) Multiletramentos (quadrimestres 7 e 8): possibilidades da cibercultura no campo do letramento para a aprendizagem mediada por tecnologias. Os CC do eixo abordam três perspectivas: “a análise do contexto tecnológico contemporâneo, a cultura digital e a produção de conhecimento do/a professor/a” (UFSB, 2017b).
- c) Experiências linguageiras (quadrimestres 9 e 10): fundamentado na aprendizagem ativa, os CC deste eixo buscam articular fortemente teoria e prática docente visando a “criação de materiais e práticas voltados para o processo de ensino-aprendizagem, ao aprimoramento de métodos de ensino e ao desenvolvimento de estudos e práticas lúdicas” (UFSB, 2017b).

Similarmente às demais licenciaturas, a organização em eixos é uma sugestão realizada aos estudantes de modo a potencializar as articulações entre CC, mas esses podem traçar o seu percurso formativo da forma como desejarem, visto que não há pré-requisitos.

Conforme abordado pela coordenadora entrevistada, a licenciatura possui uma organização diferenciada (que não se vê em outros cursos de Letras), que promove a articulação interdisciplinar e traz elementos importantes da cultura local (como literatura indígena e africana) normalmente não discutidos em outras licenciaturas.

Conforme comentado por uma professora entrevistada, os componentes também são “muito diferentes”:

A gente não tem uma história da literatura que se dá por períodos, por exemplo, como lá na USP. Lá a gente tinha literatura brasileira 1 2 3 4 ... e aqui a gente não tem não tem. [...] Aqui tem componentes que lidam com música popular brasileira, letramento visual, aprendizagem por projeto que é bastante interdisciplinar. (Professora LI Linguagens)

Sobre o eixo de multiletramentos, a coordenadora entrevistada comenta que esse permite a preparação dos alunos para o ensino aplicando tecnologias digitais, muito importante considerando o cenário atual de pandemia e o futuro pós-pandemia que deve utilizar cada vez mais esses recursos. Além disso, também comenta da importância de trazer textos de diferentes semioses: “Tem um componente, por exemplo, letramento visual, então a gente trabalha com textos imagéticos. [...] A gente trabalha com blogs, vlogs [...] trabalhando esses diferentes gêneros dentro da escola né, ensinar com música, HQ e charges” (Coordenadora LI Linguagens).

Uma professora entrevistada critica a falta de componentes específicos de língua portuguesa, como fonética e fonologia, o que causa certa insegurança e dificuldade aos alunos quando chegam em sala de aula. Isso faz que os alunos precisem aprender muito mais na escola, durante o Estágio Supervisionado, do que na Universidade. A professora comentou que durante as aulas de estágio precisou ensinar alguns “componentes tradicionais da língua portuguesa”:

O nosso aluno fica um pouco perdido, porque ele quer chegar com segurança para poder dar a aula dele e muitas vezes ele não vê no decorrer dos componentes nos quadrimestres aquilo que é prática na sala de aula da educação básica. Então acabava que eu ia e dava uma aula totalmente tradicional. Eu era feliz nesse momento, vale registrar. Aí eu dava aquela aula tradicional e eu via que eles estavam seguros para poder ir para a sala de aula. (Professora LI Linguagens)

Ao mesmo tempo, a professora também admite que os componentes “não tradicionais” abordados na licenciatura trazem conhecimentos aplicados à realidade escolar e à cultura local: “Eles têm teatro na sala de aula, narrativa dos invisíveis para poder falar dos povos que são tidos e vistos enquanto invisíveis na sociedade. Eles não têm conteúdos específicos de literatura, mas tem prática de ensino de literatura” (Professora LI Linguagens).

Assim como para as demais licenciaturas, em alguns momentos estudantes de diferentes licenciaturas podem estar cursando componentes da área de Linguagens. De acordo com uma professora entrevistada, essa diversidade em sala de aula é muito importante e enriquecedora, visto que traz novas perspectivas e formas de pensar, contribuindo para a discussão em sala de aula.

Ainda de acordo com a professora, ter alunos de outras licenciaturas a incita a “trazer leituras de outras áreas, trazendo realidades de outras áreas

para análise na nossa área” (Professora LI Linguagens). Trazer leituras de outras áreas (mesmo que o CC não tenha estudantes de outras licenciaturas) é uma das formas como se trabalha a interdisciplinaridade na licenciatura – de acordo com a coordenadora e outra professora entrevistada.

Um dos componentes que geralmente atrai alunos de outras licenciaturas é o laboratório de aprendizagem por projetos. Os laboratórios interdisciplinares do curso possuem o importante papel de fazer a articulação entre teoria e prática e serão abordados a seguir.

## Laboratórios Interdisciplinares em Linguagens

Os laboratórios interdisciplinares são espaços de investigação e construção em que os estudantes podem utilizar os conhecimentos aprendidos nos CC da licenciatura, bem como nas experiências de estágio (que acontecem no decorrer do curso) para planejar e construir um produto que possa ser aplicado em sala de aula (UFSB, 2017b). Conforme abordado pela coordenadora entrevistada: “no laboratório a gente trabalha metodologicamente o que a gente tem como teoria. Tem uma união de teoria e prática interessante” (Coordenadora LI Linguagens).

Como abordado pela coordenadora, os laboratórios vão preparando os estudantes metodologicamente para a prática, o que se reflete diretamente no estágio: “a partir do que ele estuda teoricamente e no laboratório, na prática, ele pode juntar todo esse conhecimento que ele acumula na sua formação para levar para a escola, e as atividades então ficam integradas nesse sentido” (Coordenadora LI Linguagens).

Os laboratórios interdisciplinares possuem as seguintes temáticas: aprendizagem por projetos; diversidade e variação linguística; ensino de língua materna; multiletramentos e hipertextualidade; projetos de trabalho na aprendizagem de línguas mediados por tecnologias digitais; oficina de escrita criativa; sequências didáticas.

Um dos laboratórios ressaltado por parte da coordenadora e de uma professora entrevistada é o de aprendizagem por projetos. O laboratório se inicia com uma discussão sobre interdisciplinaridade, lendo e debatendo textos sobre interdisciplinaridade, e trabalhando com o conceito de complexidade de Edgar Morin. Discutem acerca das “razões da escola ter que ser dividida em séries por faixa etária com todo mundo fazendo o mesmo tipo de atividade na sala de aula” (Professora LI Linguagens) e depois entram em contato com iniciativas

de escolas da região que trabalham com aprendizagem por projetos como principal método de aprendizagem na escola.

Conforme abordado pela coordenadora e por uma professora entrevistada, essas escolas normalmente não trabalham com turmas por idade, não têm horários regulares e nem trabalham com divisões por matérias. Trabalham com o projeto como elemento central cujas temáticas se conectam com as disciplinas tradicionais da escola de alguma forma, mas podem envolver alunos em diferentes idades sob a orientação do professor. São realizados três encontros com educadores de escolas que trabalham dessa forma.

A partir do entendimento do conceito e da prática da aprendizagem por projetos, durante o laboratório os estudantes trabalham com projetos interdisciplinares de leitura:

Partindo do princípio que todo professor é professor de leitura [...] como que a partir de um determinado tema cada componente curricular da educação básica pode trabalhar a leitura. Matemática e química, por exemplo, podem trabalhar a leitura de gráficos. Geografia de mapas, infográficos. (Coordenadora LI Linguagens)

De modo geral, percebe-se que os laboratórios possuem um papel essencial em fazer essa articulação entre componentes específicos e estágio, trazendo temáticas, metodologias e gerando produtos que podem ser aplicados em sala de aula. Outro ponto importante é o olhar para a região, como ocorre com o laboratório de aprendizagem por projetos que conta com a participação de escolas locais ou em outros laboratórios que abordam a diversidade linguística da região, por exemplo.

## Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado do curso funciona, de modo geral, conforme as orientações gerais previamente abordadas que valem para todas as licenciaturas. Nesse sentido, serão apresentadas aqui apenas algumas especificidades dentro do que foi comentado ou ressaltado pelos entrevistados desta licenciatura. Conforme comentado por uma das professoras entrevistadas, uma das grandes vantagens do Estágio Supervisionado na UFSB é que ele ocorre desde o início do curso, a partir do 4º quadrimestre até o final do curso: “Eles vão se formando desde cedo pensando mesmo a educação, sem que se faça primeiro

um percurso teórico e depois o percurso que a gente diria que seria prático” (Professora LI Linguagens).

Uma das professoras entrevistadas comentou que o estágio 1 (que trata da parte mais teórica) é realizado em conjunto para todas as licenciaturas envolvendo, portanto, aulas que trazem perspectivas de diferentes áreas aos estudantes. Para esse estágio inicial, a professora também comentou que costumam trabalhar com base em Madalena Freire (como comentado por um professor da LI-MatComp) e etnografia para ajudá-los a entender melhor a escola e o olhar que precisam ter:

Para que eles possam entrar e compreender o papel que eles estão tendo ali e compreender também que não é para julgar a história, mas para tentar entender o que tá rolando e buscar compreender também como é que as turmas vão se configurar, qual a função de cada um dos estudantes ali, como o professor rebate e reage a isso, quais são as interações possíveis e tal. (Professora LI Linguagens)

Como para as demais licenciaturas, quando os alunos entram de fato em sala de aula a partir do 2º quadrimestre de estágio, os professores realizam orientações para auxiliá-los durante todo o processo e para construir esse percurso. Similar às demais licenciaturas, os estágios ocorrem prioritariamente nos complexos integrados “por razões práticas porque a gente já tem mais contato” (Professora LI Linguagens), mas podem ocorrer em outras escolas. Conforme abordado anteriormente, o estágio supervisionado mantém uma relação bem próxima com o laboratório interdisciplinar.

Uma professora entrevistada apresentou como exemplo dessa interação um projeto realizado no laboratório de aprendizagem por projetos (Sarau literário) e depois implementado em sala de aula no complexo integrado durante o estágio: “Ficaram uma manhã inteira nesse sarau, todos os estudantes recitaram alguma poesia, alguma música e movimentou bem. E a estudante ficou muito satisfeita de ter feito um projeto durante o componente e ter colocado em prática efetivamente num outro componente” (Professora LI Linguagens).

## Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias

A Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias (LI Humanas e Sociais) teve início também em 2014, junto com



a criação da Universidade. O último PPC elaborado e que serve de referência para esta análise foi a versão publicada em 2016 e é válido para o curso nos três *campi* da Universidade. Para análise dessa licenciatura, além do PPC como referência, foram realizadas três entrevistas: 1 coordenador e 2 professores.

De acordo com o coordenador de curso entrevistado, a proposta da licenciatura não é de trazer conteúdos (e componentes curriculares) específicos das áreas de ciências humanas e sociais (história, geografia, sociologia e filosofia), mas sim abordar grandes temáticas e discussões relevantes para as quatro áreas e nas quais os professores podem abordar as interfaces interdisciplinares do tema, mas também podem aprofundar em aspectos específicos de uma ou outra área:

Eu posso estar dedicando um tempo trabalhando com um conteúdo específico da área física da geografia [...], mas eu tenho que ter a noção de que aquilo ali faz parte de um todo. Esse todo geográfico é uma ciência que também é interdisciplinar e essa ciência pode também dialogar com outras ciências como a história, sociologia e filosofia. (Coordenador LI Humanas e Sociais)

Complementando a fala do coordenador, uma das professoras entrevistadas comentou que não é suficiente ter uma temática que possa ser abordada por várias disciplinas isoladamente: “Você tem um tema, cada disciplina trabalha na sua área e pronto, é um tema interdisciplinar. Não né, porque não houve qualquer tipo de troca entre as disciplinas, entre os docentes, você deixa para que o aluno junte tudo” (Professora LI Humanas e Sociais). Conforme abordado pela professora, é necessário que haja um trabalho coletivo (entre professores e alunos) para dialogar e produzir algo a partir das discussões – que é a proposta diferenciada da licenciatura.

## Como se estrutura o currículo

A LI Humanas e Sociais possui uma carga horária total de 3.235 horas, das quais 2.335 horas fazem parte da formação específica do curso que se articula nos seguintes componentes e atividades (UFSB, 2016a): *Eixo teórico metodológico*: 180 horas; *Seminários temáticos*: 300 horas; *Componentes curriculares optativos*: 300 horas; *Componentes curriculares livres*: 210 horas; *Laboratórios interdisciplinares em Interculturais* (Práticas Pedagógicas como Componentes

Curriculares): 405 horas; *Tronco comum*: 330 horas; *Estágio Supervisionado*: 400 horas; *Atividades complementares*: 210 horas.

## Formação específica

A formação específica da licenciatura possui dois eixos principais: eixo teórico metodológico e eixo dos seminários temáticos. Há também componentes optativos (das áreas de humanas e sociais) e livres (que podem ser cursados em qualquer curso da Universidade), mas o centro da licenciatura gira em torno dos dois eixos mencionados. O eixo teórico metodológico possui três Componentes Curriculares (CC) – Bases Filosóficas e Epistemológicas das Humanidades; Interdisciplinaridade: teoria e método; Metodologias em Humanidades – que buscam inserir o estudante no debate teórico-metodológico do campo de Ciências Sociais e Humanas, bem como articular uma visão interdisciplinar desse campo (UFSB, 2016a).

Conforme comentado por uma das professoras entrevistadas, o CC “Interdisciplinaridade: teoria e método” é fundamental no sentido de tensionar o conhecimento dos estudantes sobre a interdisciplinaridade para que eles possam perceber, desde o começo, a sua importância no contexto da licenciatura, bem como para a educação básica, e para que reflitam constantemente sobre isso ao longo de sua jornada.

O eixo de seminários temáticos é composto por componentes que visam aprofundar conceitos do campo, articulando essa teoria com a realidade da educação básica e do mundo contemporâneo. São temas transversais (ex.: ideologia e poder; tempo e sociedade etc.) que propiciam o debate no campo de Humanas e Sociais (UFSB, 2016a) – “temas que vão congrega diversas disciplinas das humanas e sociais e fazer essa integração das áreas” (Coordenador LI Humanas e Sociais). Com os seminários temáticos também é possível tratar de temas mais contemporâneos sob a ótica das Ciências Humanas e Sociais, conforme exemplificado pelo coordenador entrevistado:

Refugiados é um tema bastante atual que dá para fazer uma ligação com outras áreas, na política, na história, na própria geografia com o deslocamento entre territórios. No [componente] Ideologia e Poder dá para ver qual a razão disso acontecer. Território induz poder, induz controle, [...] qual a razão de controlar por exemplo a quantidade de imigração e emigração. (Coordenador LI Humanas e Sociais)

Conforme abordado por uma das professoras entrevistadas, esses dois eixos (juntamente com os CC obrigatórios e livres) subsidiam as discussões para o desenvolvimento das práticas, bem como alimentam a experiência na escola durante os estágios em um processo que também retroalimenta o processo de ensino na Universidade:

A ideia é que os trabalhos ao longo dos componentes estejam em diálogo com essa prática que ele tá fazendo e o desenvolvimento do estágio. Entendendo que isso vai alimentando né, a ideia dessa via de mão dupla, ele é alimentado e ele alimenta. Então nós temos relatos de professores que descobriram atividades, descobriram potencialidades a partir do estudante estando na escola e desenvolvendo atividades. (Professora LI Humanas e Sociais)

Em termos de integração entre componentes curriculares, o coordenador entrevistado comentou que a oferta dos componentes no quadrimestre busca propor uma sequência de componentes que interajam entre si, bem como com aqueles ofertados anteriormente. No entanto, conforme comentado por uma professora entrevistada, como os alunos possuem liberdade de circular pelos componentes como quiserem, muitas vezes essa integração, “essa conexão eu diria que cabe muito mais a eles” (Professora LI Humanas e Sociais).

Outro aspecto apontado pelo coordenador é que buscam também esse diálogo interdisciplinar entre os componentes por meio de autores que “dão margem para uma ampliação do raciocínio sobre determinado assunto colocando alguns links com outras áreas do conhecimento” (Coordenador LI Humanas e Sociais).

Uma das professoras entrevistadas comentou que busca fazer isso, trazendo autores que não sejam somente de um campo: “Eu vou ministrar um componente que seria muito mais da história. Eu tento colocar outros autores que estão dialogando com aquela temática e na discussão a gente vai tentando trazer outros, não só outros referenciais, mas outras experiências nessa perspectiva” (Professora LI Humanas e Sociais). No entanto, a mesma professora comenta que nem todos os professores conseguem, ou estão dispostos a fazer esse diálogo entre as diferentes áreas por ser mais trabalhoso e exigir mais do professor em termos de leitura e pesquisa: “se você não leu nenhum autor da geografia, você também tem que pesquisar e ver como é que você traz esses elementos pra dentro da discussão” (Professora LI Humanas e Sociais).

## Laboratórios Interdisciplinares e Interculturais

Os Laboratórios Interdisciplinares e Interculturais<sup>7</sup> são espaços em que o estudante poderá articular de forma mais ativa a teoria e a prática por meio da discussão e do exercício de metodologias e produção de materiais didáticos. No desenho da licenciatura, os laboratórios andam em conjunto com os estágios e componentes específicos e, portanto, fazem a interface entre a parte teórica estudada na formação específica da licenciatura e o estágio no ambiente escolar.

Conforme comentado pelo coordenador entrevistado, a proposta dos laboratórios é desenvolver conteúdos e produtos que possam ajudar a solucionar alguns problemas enfrentados pela escola ou dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (conforme, inclusive, observado pelos alunos durante a etapa inicial do estágio), tais como: motivação estudantil, violência na escola, *bullying*, música ou filmes em sala de aula.

Durante os laboratórios há uma parte teórica para compreensão das temáticas e possíveis formas de abordagem e depois a ideia é que o estudante “possa ir experimentando, desenvolvendo práticas na universidade, que essas práticas ele possa levar para escola. Então ele aplica no seu momento de estágio e ele retorna avaliando o que ele desenvolveu” (Professora LI Humanas e Sociais).

Outro ponto comentado pela professora é que essa interface laboratórios-estágio permite entender a realidade da escola e propor práticas, metodologias e materiais didáticos que façam sentido para a realidade daquela escola: “desenvolver uma prática pedagógica lá na ponta com o que eu tenho, não é com o que ele não tem, porque nós estamos falando de municípios que são muito pobres, muito carentes, muito precários” (Professora LI Humanas e Sociais).

## Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado do curso funciona, de modo geral, conforme as orientações gerais previamente abordadas que valem para todas as licenciaturas. Nesse sentido, serão apresentadas aqui apenas algumas especificidades dentro do que foi comentado ou ressaltado pelos entrevistados desta licenciatura. O coordenador entrevistado e uma das professoras entrevistadas destacaram, dentro da proposta do estágio da UFSB, a questão da proposta de intervenção na realidade escolar. Os estudantes, durante a etapa de observação,

---

7 Os laboratórios pelos quais os estudantes devem passar são os seguintes: Educação para as diferenças; Pedagogias ativas; Planejamento e avaliação; Análise de Material Didático; Temas Transversais e Contemporâneos; Aspecto do Desenvolvimento Humano.

identificam e percebem problemas e lacunas na sala de aula e, tomando isso como base, propõem um projeto de intervenção para “tentar aprimorar essa educação, tentar solucionar o que ele identificou como um problema” (Coordenador LI Humanas e Sociais).

Os tipos de projetos que são realizados pelos estudantes são de variadas temáticas (*bullying*, violência etc.), trabalham de forma interdisciplinar as áreas de Ciências Humanas e Sociais e podem envolver variadas formas de entrega e implementação desses projetos durante os estágios. Essas propostas de intervenção utilizam o conhecimento trabalhado nos componentes do curso juntamente com os resultados e propostas dos laboratórios.

Neste sentido, além de lecionar durante o estágio – preferencialmente passando pelas diversas áreas de Humanas e Sociais –, o estudante consegue desenvolver e implementar esse projeto de intervenção. Esse processo, conforme abordado por uma das professoras entrevistadas, faz que os estudantes se sintam apropriados do conhecimento e se façam pesquisadores de suas próprias práticas: “Que ele pudesse ser um bom pesquisador de práticas e também transformar toda a teoria que a gente vê na graduação em práticas em sala de aula” (Professora LI Humanas e Sociais).

Uma das professoras entrevistadas destacou as estações dos saberes que ocorrem na prática de estágio, com oficinas nessas estações baseadas em propostas dos estudantes da licenciatura, “no entendimento que o estudante tem coisas que ele quer discutir” (Professora LI Humanas e Sociais). A professora destacou uma proposta de Estação do Saber da LI Humanas e Sociais que abordavam temas das áreas abrangidas na licenciatura por meio da música:

Através da música elas foram discutindo vários temas dos textos de humanas e sociais, a questão do trabalho, da sexualidade, da precarização... daria para fazer umas 12 oficinas com os temas que foram surgindo. Então isso é muito bacana e acho que só evidencia que as licenciaturas interdisciplinares são muito potentes. (Professora LI Humanas e Sociais)

## Licenciaturas Integradas da Universidade do Extremo-Sul Catarinense (Unesc)

A Universidade do Extremo-Sul Catarinense (Unesc) é uma instituição comunitária sem fins lucrativos. Para apresentar as Licenciaturas Integradas

da Unesc, valemo-nos das informações no *website* da Universidade, do material compartilhado pela instituição durante o Encontro Inovações na Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil (PRG-USP, 2021) promovido pela Cátedra, e de duas entrevistas com as coordenadoras do Núcleo Comum das Licenciaturas, que também atuam como docentes dos cursos.

## Contextualizando a Unesc

O caráter democrático e comunitário da instituição tem papel central na atuação da Unesc ao longo de sua existência, como também é o caso em outras entre as poucas universidades comunitárias no Brasil. Essa postura institucional possibilitou uma mudança radical e inovadora no currículo da formação de professores a partir de uma decisão coletiva envolvendo todas as licenciaturas da instituição. A iniciativa tem grande escopo, abrangendo os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

Trata-se de uma proposta em processo de construção, cujo início se deu em 2019, e foi afetado pela Pandemia de Covid-19 a partir do início de 2020, durante a qual precisou migrar as atividades para formatos *online*. Algumas das soluções implantadas para o novo currículo ajudaram nessa transição, especialmente o planejamento coletivo, o emprego de métodos ativos nos componentes do currículo e o desenvolvimento da autonomia imbricado nele, assim como, notadamente, a configuração de uma plataforma de formação continuada para docentes da Universidade.

Desde seu início, no município de Criciúma (SC), em 1968, como a Fundação Educacional de Criciúma (Fucri), a Unesc apresentou forte vocação para a formação de professores nessa região do estado. Os cursos fundadores da Universidade foram as licenciaturas em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia. Hoje, passadas mais de cinco décadas, com política significativa de bolsas para estudantes das licenciaturas, a Unesc é a responsável pelo maior número de docentes formados no extremo-sul catarinense.

As instituições de ensino superior comunitárias cobram mensalidades, mas não têm fins lucrativos e investem seus ganhos na própria instituição. Para garantir o acesso a estudantes das classes sociais com menor renda, em acordo com a legislação vigente, a instituição mantém políticas filantrópicas, incluindo bolsas integrais e parciais. A maior quantidade de bolsas é oferecida nas licenciaturas, como forma de apoio e estímulo à for-

mação de professores. Uma Universidade bem equipada, a Unesc destaca-se também no cenário nacional em pesquisa, internacionalização e inovação entre instituições privadas.

A implantação da proposta, que tem apoio ativo da Reitoria, trouxe um aumento significativo no número de matrículas nos cursos de licenciatura, inspirando projetos semelhantes em outras áreas da universidade, como as Engenharias e as Ciências da Saúde. Essa percepção é acompanhada pelo depoimento de estudantes quanto ao maior interesse e motivação por essa configuração curricular da formação de professores e pelo depoimento de docentes, que recebem mais estudantes realmente interessadas/os na docência, ou seja, em terminar a licenciatura e atuar na educação básica. Abordaremos outros resultados positivos da iniciativa, bem como algumas de suas dificuldades e desafios.

## Fundamentos da proposta

A partir da identificação de uma baixa entrada na formação de professores, os profissionais da instituição já pensavam e debatiam melhorias necessárias. Havia um anseio por mudança, interessado no aprofundamento de atividades interdisciplinares, em avaliações contínuas na formação docente e maior integração transversal entre as licenciaturas. Dentro do espírito democrático, o debate em torno da Resolução n.02/2015 do Conselho Nacional de Educação e de seu Parecer (Brasil, 2015 e 2015a), disparou no corpo docente e dirigente da Unesc o movimento de integração entre os nove (9) cursos de licenciatura da instituição.

O espírito e a abertura da Resolução ensejaram a visão de uma formação comum a todas licenciaturas, com foco na identidade profissional docente, o ser professor, e na interdisciplinaridade, com a integração entre áreas de conhecimento acontecendo mediante práticas e componentes curriculares compartilhados. A proposta foi desenvolvida de forma coletiva em um grupo de trabalho envolvendo Coordenações e Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) das nove licenciaturas. Ela teve como princípios a ideia de não fragmentar, não dividir *a priori*, e de construir uma matriz curricular integrada considerando a formação desejada quanto às suas dimensões política, filosófica, ética e estética.

O trabalho consciente nas habilidades e conteúdos necessários à docência, ao ser professora, a identidade profissional docente, acompanha toda a formação mediante um núcleo comum de componentes curriculares, discipli-

nas comuns a toda formação de professores da Universidade (descritas com mais detalhe abaixo). Ou seja, as turmas são compostas por estudantes de todas as licenciaturas. Esse núcleo comum das licenciaturas tem uma Coordenação, formada pelas professoras entrevistadas, que congrega docentes que atuam em suas disciplinas e inclui o tempo necessário ao planejamento integrado em diferentes equipes de docentes.

A equipe responsável entende que o planejamento e avaliação coletivos contribuem para a sustentabilidade do currículo integrado e inovador, pois seus agentes cotidianos potencializam a formação, tanto em suas escolhas quanto na orientação acadêmica de estudantes em suas classes, quando compreendem o funcionamento interdisciplinar, ou seja, têm consciência das finalidades e princípios dessa integração.

A licenciatura é completada pelas disciplinas específicas de cada área de formação, tanto obrigatórias quanto eletivas, que dialogam com o núcleo comum especialmente por meio das práticas e do estágio, mas também de docentes que atuam em todo o curso e participam do núcleo comum. A opção pela interdisciplinaridade é tomada de forma consciente em relação às transformações pelas quais passam o conhecimento humano, as sociedades e os processos educacionais.

Um dos objetivos principais é transformar as práticas docentes na educação básica, para além do papel das formações específicas de qualidade, mediante uma formação diferenciada que apoie processos de ensino-aprendizagem com forte integração entre teoria e prática, colaborativos, críticos, interdisciplinares e voltados para suas realidades. Dessa forma pretende-se contribuir também para ação mais integrada entre os diversos profissionais, tanto docentes quanto outros, que atuam na escola.

Por outro lado, a configuração curricular facilita o reingresso para uma segunda licenciatura, estimulando a dupla formação. Ao postular uma nova licenciatura na Unesc, a/o estudante já passou por uma formação pedagógica comum a todas e cumpriu os créditos do núcleo comum, abreviando significativamente o tempo de formação sem abrir mão da qualidade desejada. Na segunda licenciatura, o Estágio terá de ser cumprido como parte da formação específica, o que não impede a compreensão de que esse componente do currículo faça parte do núcleo comum. Alguns cursos oferecem como eletivas, disciplinas propedêuticas a outras licenciaturas em sua área de conhecimento, como forma de contemplar estudantes interessadas/os no reingresso.



Chama a atenção a inclusão da dimensão estética da formação como um dos eixos no pensamento do currículo. Pelos relatos das entrevistadas, a arte tem papel central no processo de construção da proposta, ao ser utilizada, mediante vivências de obras artísticas e debate, para disparar outras perspectivas de pensamento e questionar a realidade de maneira crítica. Essa estratégia, no entanto, é apenas um dos reflexos da opção de recolocar o desenvolvimento do pensamento estético entre os objetivos da formação de professores.

Compreendendo sua importância e contribuição para a educação integral e cidadã, busca reforçar o caráter humano e interdisciplinar da formação, com a atenção voltada para a potência da experiência como constituinte do percurso. Pelas entrevistas, foi possível compreender a centralidade que essa postura assumiu nos processos de mudança, ao evidenciar a necessidade de um pensamento plural, desacostumado, desacomodado, tendendo a desnaturalizar as práticas e inovar nas proposições para a formação de professores.

## Organização curricular da integração

Integram o núcleo comum a todas as licenciaturas da Unesc: a) um eixo de *Práticas como Componentes Curriculares* (400 horas), presente em todos os semestres dos cursos; b) o *Estágio Supervisionado* (414 horas), a partir da metade dos cursos; c) o *Núcleo Comum* (570 horas), com disciplinas obrigatórias do campo da Educação, correspondendo a 20% da carga horária total do curso; d) o *Núcleo de Estudos Integradores* (200 horas), que constitui uma disciplina de 25 horas por semestre; e) *Disciplinas Eletivas* (180 horas) de todas as áreas, nos últimos três semestres. Junto a essas, a licenciatura é completada pelas suas *Disciplinas Específicas* (1.080 horas) da área de formação, oferecidas por curso a cada semestre.

O Estágio Supervisionado, componente curricular obrigatório, inicia no 3º ano de formação, em diálogo com as Práticas como Componentes Curriculares (PCC) por ser preparado por elas, mas constitui-se num espaço diferente de formação. O Estágio lida com as especificidades do ensino em cada licenciatura, nas diferentes modalidades e níveis da educação, e funciona em diálogo com outras disciplinas do curso, sejam elas específicas ou do núcleo comum, que geram algumas de suas práticas em torno dos trabalhos desenvolvidos.

As PCC são obrigatórias por norma e estão estruturadas em oito fases contínuas, uma por semestre, acompanhando os quatro anos de formação, e, portanto, podendo constituir tempos diferentes de ensino-aprendizagem, se-

gundo seus projetos e reflexões. Cada fase procura abordar diferentes saberes e práticas da profissão docente, incluindo a pesquisa educacional. As turmas de PCC incluem 80 a 100 estudantes, orientadas/os por dois a três docentes de áreas diferentes, que dividem o planejamento, acompanhamento, atividades, orientação e avaliação, trabalhando em equipe.

Muitos temas são abordados com uso de métodos ativos e participativos e por meio do pensamento crítico. As oito fases das PCC estão estruturadas na seguinte sequência de temas: 1º - *Profissão docente*; 2º - *Análise da escola*; 3º - *Infâncias e Adolescências*; 4º - *Estudo de Propostas Curriculares*; 5º - *Projeto Político-Pedagógico*; 6º - *Formulação do problema*; 7º - *Elaboração do projeto*; e 8º - *Desenvolvimento da pesquisa e socialização dos resultados*.

A partir da sexta fase, cada estudante passa a se dedicar a um projeto de pesquisa educacional. A ideia é que os projetos sejam um resultado das outras fases e das questões levantadas pela formação, e ao mesmo tempo constituam iniciação à pesquisa em educação. Nessas três últimas fases, as/os estudantes são orientadas por docentes da sua licenciatura específica.

Além das PCC, outras doze disciplinas obrigatórias que constituem o núcleo comum da formação docente estão distribuídas nos seis primeiros semestres (3 anos): 1º - *História da Educação, Sociologia da Educação*; 2º - *Metodologia Científica da Pesquisa, Filosofia*; 3º - *Teorias da Aprendizagem, Produção e Interpretação de Texto*; 4º - *Didática, Procedimentos Pedagógicos da Educação Inclusiva, Libras*; 5º - *Processos Pedagógicos da Cultura Digital, Gestão de Processos Educativos*; e 6º - *Políticas e Normas da Educação Básica*. Esses componentes curriculares e aqueles da formação específica em cada uma das nove licenciaturas dialogam com as PCC, em um movimento em que os temas abordados nas disciplinas tornam-se objeto das práticas e reflexões em cada uma das fases. O Quadro 2 ajuda a compreender essas correlações e o fluxo das atividades do núcleo comum como um todo e em relação à formação específica.

A carga horária a ser preenchida por disciplinas eletivas está distribuída nos últimos três semestres (um ano e meio). As disciplinas podem ser escolhidas entre eletivas oferecidas por todas as licenciaturas, e visam complementar a formação com uma vivência interdisciplinar motivada pelo interesse de cada estudante. A coordenação do núcleo comum das licenciaturas tem oferecido um “portfólio” das eletivas ofertadas a cada semestre para consulta de estudantes e percebe que esse movimento potencializa a integração entre as licenciaturas e os objetivos do núcleo comum. Nesse sentido, tem procurado planejar atividades coordenadas entre as diferentes áreas de conhecimento.

Outro objetivo está no contato com pensamento, referências, metodologias, tecnologias e estratégias pedagógicas em outras áreas, enriquecendo o próprio repertório e desenvolvendo habilidades para o diálogo interdisciplinar na escola, no cotidiano da atuação profissional. Por outro lado, ainda, algumas eletivas reforçam a possibilidade e preparam a escolha por cursar uma segunda licenciatura, como abordado acima.

**Quadro 2 – Unesc: integração curricular das licenciaturas, onde as cinco primeiras colunas constituem o Núcleo Comum**

	<b>Núcleo comum</b>	<b>Prática como Componente Curricular</b>	<b>Estágio Supervisionado</b>	<b>Núcleo de estudos integradores</b>	<b>Disciplinas Eletivas</b>	<b>Disciplinas Específicas</b>
<b>1º Sem</b>	História da Educação Sociologia da Educação 120h	Profissão docente 45h		25h		180h
<b>2º Sem</b>	Metodologia Científica da Pesquisa Filosofia 120h	Análise da escola 45h		25h		180h
<b>3º Sem</b>	Teorias da Aprendizagem Produção e Interpretação de Texto 120h	Infâncias e Adolescências 45h		25h		180h
<b>4º Sem</b>	Didática Procedimentos Pedagógicos da Educação Inclusiva Libras 120h	Estudo de Propostas Curriculares 45h		25h		180h
<b>5º Sem</b>	Processos Pedagógicos da Cultura Digital Gestão de Processos Educativos 60h	Projeto Político-Pedagógico 45h	90h	25h		90h
<b>6º Sem</b>	Políticas e Normas da Educ. Básica 30h	Formulação do problema 45h	108h	25h	60h	90h
<b>7º Sem</b>		Elaboração do projeto 65h	108h	25h	60h	90h
<b>8º Sem</b>		Desenvolvimento da pesquisa e socialização dos resultados 65h	108h	25h	60h	90h
	<b>570h</b>	<b>400h</b>	<b>414h</b>	<b>200h</b>	<b>180h</b>	<b>1080h</b>
	<b>Carga horária total (horas-relógio):</b>					<b>2844h</b>

## Resultados e dificuldades da integração

Como é de esperar, no caso de inovações, sempre há períodos de transição e a proposta sofre resistências em seu devir institucional, mas tem apresentado muitos resultados positivos. Talvez o mais importante deles esteja na integração efetiva dos currículos em torno da formação pedagógica e a integração interdisciplinar de áreas de conhecimento que acontece em seu cotidiano. Dessa integração no ensino, e do conseqüente contato cotidiano entre as pessoas, emerge uma aproximação dos interesses de pesquisa e extensão, o que resultou, por exemplo, na organização de eventos acadêmicos conjuntos, envolvendo todas as licenciaturas.

Algumas dificuldades à integração mais próxima dos nove cursos está centrada em divergências, de naturezas diversas, entre a configuração curricular comum e as diretrizes curriculares específicas das licenciaturas em Pedagogia e Educação Física. Esse debate, de certa maneira suspenso pela Pandemia de Covid-19, acompanha a necessária atualização dos nove Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), ainda não finalizada, para que reflitam a integração, definindo os detalhes da formação comum e específica.

Para a Unesc, a partir do reconhecimento da tradição e trajetória da instituição na formação de professores, a reverberação da proposta de integração trouxe um aumento significativo no ingresso de estudantes, que declararam sentirem-se contemplados com o novo currículo em seus anseios por uma formação docente com ênfase em práticas integradoras dos conhecimentos, diferente daquela tradicionalmente oferecida. A percepção das coordenadoras do núcleo comum das licenciaturas é de que o novo currículo atraiu mais estudantes realmente interessadas/os em atuar na educação básica da região, ou seja, pessoas que buscam pela docência e estão, conseqüentemente, engajadas e motivadas para o aprendizado nas práticas e temas oferecidos. Isso teve reflexos na qualidade dos trabalhos e projetos realizados e da participação nas diferentes atividades.

Um dos resultados que surpreenderam a equipe pela sua potência está na autonomia estudantil e em seu conseqüente protagonismo na própria formação. Foi o caso, por exemplo, de evento organizado inteiramente pelas/os estudantes das licenciaturas, que teve lugar durante a Pandemia de Covid-19, em junho de 2020, com o tema “Autonomia e protagonismo na educação”. O aumento de matrículas, associado aos bons resultados da formação em si, despertou o interesse de outras áreas da Universidade em construir soluções

curriculares similares para outros percursos formativos. Poucos meses após as entrevistas, já se pode encontrar na comunicação *online* da Unesc a oferta de outros cursos com entrada comum.

A Pandemia de Covid-19 teve início justamente quando as primeiras turmas iniciaram o 2º ano de formação integrada, o que forçou as atividades a migrarem para formatos *online*. A Universidade já tinha um trabalho estruturado de formação continuada para seus docentes, com uma plataforma *online*, materiais, cursos e até mesmo a possibilidade de marcar atendimentos para conteúdos e problemas específicos.

Visando atender docentes interessadas/os em métodos ativos, projetos e avaliações diferenciadas, e no uso de novas tecnologias na educação, tais recursos foram rapidamente configurados para as necessidades do momento e acionados com intensidade nessa adaptação. O conteúdo da plataforma utilizada evidencia o compromisso com metodologias ativas no ensino superior e o consequente desenvolvimento da autonomia, o que se tornou essencial para a continuidade das atividades de ensino em formatos remotos.

Segundo as coordenadoras, houve um significativo aumento na solicitação de atendimentos pela plataforma no período, tanto para ultrapassar barreiras no domínio dos recursos tecnológicos quanto para aprofundar questões didático-pedagógicas no planejamento e execução das atividades. Esse movimento encontrou ressonância junto a algumas prefeituras da região, que solicitaram à Universidade que desenvolvesse estratégias para a formação continuada de professoras/es em atividade, ante os novos desafios que emergiram com a Pandemia. Foram elaboradas e oferecidas formações *online* e material didático específico, junto ao compartilhamento dos recursos disponíveis na plataforma.

As licenciaturas da Unesc atendem um grande número de estudantes trabalhadoras/es, que têm disponibilidade de tempo restrita para desenvolver as atividades de formação. O Estágio Supervisionado das licenciaturas passou a ser cumprido *online*, constantemente afetado pelas incertezas geradas pela situação pandêmica. Junto a essa preocupação, as PCC tiveram de ser adaptadas aos formatos remotos, o que exigiu grande esforço da equipe docente envolvida, não só no planejamento, execução e avaliação, como também pelo número de estudantes envolvidas/os e a necessidade de atendimentos e orientação individuais e em grupos menores.

Esse contexto evidenciou um problema já identificado anteriormente, com relação à exigência da gestão acadêmica da Universidade, de que toda

disciplina com essa carga horária tenha três avaliações (notas) por semestre. Segundo as professoras, para uma disciplina de práticas envolvendo estudantes trabalhadoras/es, essa exigência torna-se uma pressão que faz que as avaliações tendam às estratégias tradicionais, ou seja, no limite, testes e provas.

O que é importante perceber é que uma das consequências possíveis é a maior adoção de métodos que visam um bom desempenho nas avaliações, precisam se ajustar a um ritmo predeterminado e tendem a não avaliar o processo, como, no limite, a instrução programada, o que não é o objetivo do eixo de PCC, central à formação desejada e constituído por turmas interdisciplinares.

Outro problema de gestão acadêmica que afeta o esforço de integração está nos limites do sistema de registro e acompanhamento dos percursos de formação. A Unesc tem o mérito de ter construído seu próprio sistema digital de gestão acadêmica, o que facilita implementar adaptações e atualizações. No entanto, o sistema tinha (ou tem) dificuldades para integrar as especificidades de cada unidade acadêmica. Além disso, como na maior parte desses sistemas, não foi prevista na sua concepção uma modalidade de organização curricular como esta, de integração das licenciaturas, com percurso acadêmico comum a diversos cursos em unidades acadêmicas diferentes. O que implica unificar acessos, códigos, fluxos e registros para poder organizar os recursos e pessoas, atestar a integralização da formação e acompanhar o aproveitamento em cada etapa.

A consequente abertura, flexibilização de parâmetros do sistema e expansão de possibilidades, necessária ao novo currículo integrado, não só tem resolvido os problemas relacionados às licenciaturas, como tem reflexo em outros cursos, isto é, resolve problemas de integração já existentes e induz ao reconhecimento ou planejamento de configurações curriculares diferenciadas em outras unidades e níveis da instituição.

## Algumas considerações

Dada sua história e trajetória, sendo ela a Universidade que forma o maior número de professores para a educação básica na região, é significativa a decisão da Unesc em constituir um Núcleo Comum das Licenciaturas, numa reformulação curricular inovadora, com a integração de todos os nove cursos e da formação docente na instituição. O foco na qualidade do profissional docente que atuará na escola e no desenvolvimento de habilidades para o trabalho integrado e interdisciplinar, com a adoção consciente de métodos

ativos e de um eixo de práticas, teve impacto positivo em diversas dimensões, mobilizando o conhecimento pedagógico na instituição e fora dela.

Também é significativo o fato de que a Resolução CNE n.02/2015, com sua história de construção dialógica, tenha sido a catalisadora do processo, levando ao foco no cuidado com as dimensões política, filosófica, ética e estética na formação docente. Pode-se sentir nos relatos o engajamento no ensino e pesquisa interdisciplinar, em projetos e práticas pedagógicas para a educação básica e numa formação dialógica, motivado pelos resultados alcançados na formação. Ainda falta maior contato da instituição com as escolas da região, escuta e diálogo, tentando entender os resultados da formação oferecida e quais as inte(g)rações possíveis entre universidade e escola básica.

A Pandemia de Covid-19 impactou uma série de processos, forçando a trabalhar com incertezas e dificuldades novas. O fato de a instituição já possuir um trabalho estruturado de formação continuada para apoiar suas/seus docentes possibilitou uma reconfiguração para atender as necessidades da nova situação. Para o currículo integrado, tanto o Estágio Supervisionado, com relação às práticas, quanto as PCC, com relação aos métodos, têm sido objeto de reavaliação constante para encontrar as melhores soluções e tentar entender sua efetividade nas condições pandêmicas. Apesar disso, a integração interdisciplinar entre as licenciaturas tem todas as condições de sustentabilidade.

A constituição de uma coordenação do núcleo comum foi decisiva para que o processo de implantação pudesse reunir as coordenações dos diferentes cursos e toda comunidade docente em torno de seus princípios. O caso das Licenciaturas Integradas da Unesc é exemplo da potência de se pensar em alternativas curriculares e no trabalho colaborativo entre cursos para os problemas enfrentados na formação de professores.

# CURSOS INDIVIDUALIZADOS INTERDISCIPLINARES

## Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade de São Paulo (USP-Leste) na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH)

As descrições, reflexões e observações trazidas aqui originaram-se em informações constantes no site da Universidade, documentos relativos ao Projeto Político-Pedagógico (2019) desse curso e de entrevistas realizadas com quatro docentes, dentre eles a atual Coordenadora da Licenciatura e uma docente agora aposentada e ex-Coordenadora (em seus primórdios).

A oportunidade de se criar esse curso de licenciatura interdisciplinar em Ciências da Natureza surgiu em meados dos anos 2000, num contexto em que se vinha discutindo o papel social das universidades, e na Universidade de São Paulo decidiu-se pela implantação de um campus na zona leste de São Paulo como modo de abranger novos grupos sociais e de estudantes. Para essa licenciatura, que se voltava sobretudo para o ensino fundamental, foi importante a reunião de alguns docentes oriundos de várias áreas científicas da Universidade que acalentaram a oportunidade em construir uma formação diferenciada para a docência em ciências na educação básica.

Inspiração foi encontrada, também, na vivência de experiência anterior, por exemplo, com a licenciatura em Geociências e Educação Ambiental (USP-Campus São Paulo), e ainda, por reflexões advindas com as trocas de ideias na Comissão Permanente das Licenciaturas que havia então na instituição. Não foi trivial pensar uma formação integrando conhecimentos de Física, Química, Biologia, Geologia, Astronomia, que também se referenciasse na educação básica e suas demandas pedagógicas. Na expressão de uma das professoras, ex-



-coordenadora, muitas elaborações e conversas precederam o projeto final que foi aprovado, e que foi o “possível” no quadro da Universidade, porém trazendo inovações reais. Construir práticas de formação interdisciplinar foi uma aprendizagem no tempo, inclusive com a contribuição do corpo discente.

A estrutura curricular propriamente dita sofreu poucos ajustes, esses realizados em razão das vivências com os discentes dessa licenciatura, buscando melhorar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, mesclando de modo mais harmônico e adequado a formação básica e específica oferecida com a formação com que os estudantes chegam ao curso e com a formação em educação. Sempre prevalecendo a proposta de uma perspectiva interdisciplinar, realizada em várias oportunidades curriculares, em disciplinas, projetos e atividades que a licenciatura oferece.

Ficou claro pelas entrevistas com os docentes que houve necessidade de muita energia da equipe, entusiasmo e um olhar para o futuro, e que o espírito de inserção do corpo de professores com a proposta é fator importante, e embora apresente-se desigual entre os professores, preserva-se a concepção da inter-relação entre os conhecimentos, inter-relação necessária à formação de um licenciando para o ensino interdisciplinar. Esse espírito vem prevalecendo mesmo com alguns percalços.

Avança-se recentemente para a realização de reuniões docentes em que assuntos curriculares e de formação têm espaço maior, indo-se além dos aspectos administrativos. Abriu-se oportunidade para a discussões sobre as próprias questões da interdisciplinaridade e cooperação entre docentes, sobre os estágios e seu sentido, o papel da extensão universitária na formação de docentes para a educação básica, aspectos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), entre outros assuntos de interesse geral.

Há depoimentos em que se constata que os discentes manifestam gosto pelas dinâmicas curriculares implementadas e pelo formato dos estágios. Destaque-se que fonte de informações e apoio é a rede virtual criada com participantes do curso que ajuda a interlocução entre docentes, estudantes em formação e egressos. Com isso, questões podem ser debatidas e alguns problemas podem ter encaminhamento de soluções.

## Premissas associadas à licenciatura em Ciências Naturais

Não é possível levar avante uma experiência formativa com coerência sem uma filosofia educacional que dê suporte ao currículo e que ofereça um norte aos professores formadores e seus estudantes. Trata-se de dar sentido coletivo às práticas implementadas no curso. Dois aspectos ressaltam dos documentos colhidos e das falas da coordenadora atual do curso e de professores que atuam nessa licenciatura: seu embasamento na ideia de ciência como prática social necessária para superar problemas relativos à vida no planeta e para a sobrevivência humana em sua dependência ambiental, e o impacto da ampliação dos conhecimentos científicos nas atividades industriais, agrícolas, de serviços, artísticas, tecnológicas, informacionais, políticas e econômicas. A interface e a intersecção entre os vários campos do conhecimento científico, que já se mostram nos conhecimentos como são hoje construídos pelas ciências e como utilizados socialmente, tornam-se fator para orientar formações de forma interdisciplinar. A educação de forma integrada em ciências se torna crucial na educação básica, e, em decorrência, na formação de professores.

A ideia posta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa licenciatura é que a escola não pode permanecer no modelo de uma fábrica padronizada precisando avançar para modos de oferecer ensino de forma mais integradora, com flexibilidade, propiciando experiências variadas que construam mentes criativas não só reprodutivas. Assim, faz-se necessário formar docentes nessa perspectiva. Como consta em seu referido projeto pedagógico, o ensino de ciências precisa ser motivador para os alunos que devem ser conduzidos a compreender os aspectos mais interessantes da constante busca pelo conhecimento, ideia reafirmada nas conversas com a coordenadora do curso e professores. Disso decorrem as atividades curriculares desenvolvidas nessa licenciatura visando formar professores nessa perspectiva, e professores com capacidade de compreensão do desenvolvimento dos alunos e da ligação do emocional com as aprendizagens.

Visa-se uma formação para a docência para a promoção de mudanças curriculares efetivas, com práticas articuladoras, que se desdobrem em novas formas educacionais nas salas de aula, considerando contextos e realidades específicas, com suas necessidades, carências e, também, com culturas próprias que precisam ser compreendidas. Isso se traduz pela busca de construção de uma “identidade da própria formação docente considerando a necessidade

de conteúdos curriculares mais [1] adequados à vida cotidiana, [2] atualizados quanto às conquistas científicas e tecnológicas, [3] refinados quanto às implicações culturais, [4] profundos quanto aos recursos psicológicos, [5] eficientes quanto às metodologias e [6] inclusivos quanto à dimensão ética” (USP, 2019, p.6). Com isso, objetiva-se contribuir para a melhoria da qualidade da educação científica na escola básica pela exploração de metodologias e procedimentos que favoreçam uma prática docente interdisciplinar.

## Currículo Proposto

O currículo é pensado para apresentar aos licenciandos conhecimentos sobre a história natural do universo, do nosso planeta e da vida “dentro de uma perspectiva de evolução dinâmica e histórica da natureza ao longo do tempo, além de explorar as vinculações existentes entre a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade, o Ambiente e a Ética numa abordagem integrada que pode ser denominada CTSAE (ciências da Terra, da vida, astronomia, física e química) e da matemática” (ibidem, p.8). A matemática como relacionada com a construção dos conhecimentos nas ciências. Sua característica está na oferta de tratamento disciplinar associado a espaços curriculares integradores.

Está proposto um Ciclo Básico, que é específico da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da USP-Leste, associado a aspectos próprios da licenciatura com atividades disciplinares, interdisciplinares, de estágio, de laboratório e de campo. O Ciclo Básico é proposto para dar oportunidade de desenvolver compreensões quanto a questões desafiantes da sociedade atual, com disciplinas optativas de escolha livre dos licenciandos, as quais visam ampliar sua formação considerando as diversidades culturais, *dentro das grandes áreas*: Sociedade, Multiculturalismo e Direitos; Ciências da Natureza; Psicologia, Educação e Temas Contemporâneos; Sociedade, Meio Ambiente e Cidadania; e, Arte, Literatura e Cultura. Os estudantes devem escolher uma disciplina de cada área e devem cursar a disciplina obrigatória: Tratamento e Análise de Dados e Informações. A formação científica no Ciclo Básico tem força em duas outras disciplinas obrigatórias ministradas com os princípios da aprendizagem baseada em problemas – Resolução de Problemas I e II, em que os estudantes em pequenos grupos, orientados por um tutor, buscam informações, estudam, discutem e elaboram um problema para a realização de um projeto de pesquisa de seu interesse, no campo das Ciências da Vida,

da Terra e do Universo, contemplando a Física e a Química e a Matemática necessárias à compreensão da questão.

Com essa atividade favorece-se uma compreensão mais global da natureza, nas formas orgânicas e inorgânicas, quanto aos meios possíveis para seu estudo, considerando os diversos ambientes terrestres, sua biosfera, recursos naturais e ligações com aspectos do desenvolvimento socioeconômico, com vistas à formação para uma educação dentro do conceito da sustentabilidade. Objetiva-se que os licenciandos vão se formando pela interdisciplinaridade, quebrando o *habitus*, nos termos de Bourdieu (1983, p.65), da disciplinaridade estanque. A ideia é que os licenciandos estejam preparados para, na futura docência, orientar seus alunos a compreender a natureza por um conhecimento integrado, “em que os conteúdos das diversas disciplinas normalmente segregadas estão conectados para a superação da atual crise de sentido do ensino de ciências” (USP, 2019, p.8).

Esse subconjunto curricular compõe o Bloco I de atividades do currículo, e nele está, ainda, a disciplina obrigatória Seminários de Campo, que é fundamental à reflexão, discussão e assimilação dos conteúdos das várias disciplinas específicas já cursadas. Essa disciplina obrigatória desenvolve-se predominantemente no campo, mas conta com diversas atividades preparatórias em sala de aula, práticas de laboratório para processamento de material coletado, e apresentações de seminários. Dá-se ênfase às atividades de planejamento e realização de estudos do meio, importantes para o ensino de ciências na educação básica.

O Bloco I curricular distribui-se pelos quatro anos do curso e nele estão previstas, também, atividades relativas à elaboração do Trabalho Final do curso. As disciplinas pedagógicas estão presentes ao longo desses quatro anos, em associação com os conhecimentos científicos, fazendo que o licenciando possa refletir constantemente sobre questões educacionais e os desafios da prática docente para o ensino de ciências.

O chamado Bloco de conhecimentos de Formação específica (Bloco I) compõe com outros três blocos a estrutura curricular da licenciatura, os quais são desenvolvidos de forma paralela e integrada, a saber: Bloco II – Iniciação à licenciatura; Bloco III – Fundamentos teóricos e práticos da educação; e Bloco IV – Fundamentos metodológicos do ensino. O Bloco II contempla a disciplina Introdução aos Estudos da Educação, que pretende sensibilizar e introduzir os alunos às questões educacionais presentes na sociedade. Inclui a disciplina integradora História e Filosofia da Ciência, que analisa produções culturais e cien-

tíficas e suas relações com as diversas sociedades historicamente constituídas, visando a integração de conhecimentos das áreas de história e filosofia da ciência com as questões educacionais trabalhadas ao longo do curso.

O Bloco III envolve as disciplinas de Fundamentos da Didática, Psicologia da Educação, e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no Brasil, visando oferecer uma visão ampla de todo o processo educativo, políticas educacionais, legislação educacional, sobre o processo de ensino e aprendizagem sob enfoques e estratégias diversificadas.

O Bloco IV inclui disciplinas e atividades mais específicas na interface dos conhecimentos pedagógicos e os disciplinares em Ciências da Natureza e procuram oferecer reflexões sobre a função social do ensino de ciências da natureza e formação quanto aos processos de ensino e aprendizagem, tratando de modalidades e estratégias de ensino, considerando a complexidade das situações pedagógicas.

A distribuição das disciplinas e demais atividades está proposta da seguinte forma: 1º semestre – disciplinas/atividades/etc. dos Blocos I e II; no 2º semestre, do Bloco I e parte do Bloco III; no 3º semestre, do Bloco I e também parte do Bloco III; no 4º sem. – partes dos Blocos I, III e IV; no 5º semestre – atividades do Bloco I e do Bloco IV; no 6º semestre – contempla-se disciplinas e atividades dos Blocos I e do Bloco IV; no 7º semestre – dos Blocos I e IV; e no 8º semestre – dos Blocos I, II e IV.

Com os estágios curriculares obrigatórios desenvolvem-se oportunidades de práticas de planejamento, observação, realização de aulas, e avaliação de intervenções supervisionadas nas escolas-campo públicas, atividades subsidiadas pelas aprendizagens já construídas pelos licenciandos em sua trajetória pelo curso. Nas escolas-campo o estágio é realizado em três módulos, cada um com duração de um semestre (6º, 7º e 8º semestres). Ele é projetado para uma determinada escola, considerando seu contexto e condições próprias. Para atender aos princípios do curso, convênios são realizados com escolas públicas da região leste da Grande São Paulo visando criar melhores condições de contato universidade-escola.

É um trabalho com imersão nas dinâmicas da escola, detalhado em projeto com fundamentos, conteúdos, objetivos e estratégias pedagógicas, integrado às experiências do curso e adequado à cultura da escola, com ela compartilhado. Valoriza-se a colaboração do professor da escola nas atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários. Cada grupo de 15 alunos é orientado por um professor do curso, havendo acompanhamento semanal das atividades dos li-

cenciandos na escola. Parte do estágio pode ser também realizado em museus, organizações diversas que atuam com educação, ou escolas particulares, ampliando experiência em espaços formativos diversos.

A avaliação do estágio se completa com relatórios individuais semestrais em que o licenciando deve mostrar sua capacidade de análise e reflexão sobre as atividades realizadas e os avanços que conseguiu em suas aprendizagens com as ações no ambiente escolar, evidenciando sua percepção dos potenciais integrativos entre os saberes pedagógicos e os conhecimentos. Espera-se algo mais do que um simples relato de atividades. O formato do relatório é livre e o estudante pode expressar-se por vários meios (filmes de curta metragem, ou vídeos, ou tipo artigo científico etc.). Isto estimula o lidar com várias formas de comunicação.

As Práticas como Componente Curricular (PCC) são assumidas como aquelas que favorecem aos licenciandos concretizar algumas mediações relevantes ao processo de aprendizagem de crianças e adolescentes. Têm por base o encontro entre um conhecimento dado com modos como pode ser ensinado e aprendido por alunos da educação básica. São desenvolvidas no contexto de algumas disciplinas, não como tópico em separado, mas de modo integrado aos conteúdos tratados. Antes mesmo de sua indicação em norma, para sua inclusão no currículo das licenciaturas, alguns docentes já desenvolviam atividades dessa natureza em suas disciplinas.

Não se fez, pois, um ajuste artificial de inclusão das PCC, mas consultaram-se os professores sobre a questão e os que mostraram o que faziam e os que se interessaram em incorporar essa forma de trabalho em algumas horas de sua disciplina formalizaram essa ação em suas ementas e em seu trabalho didático. As ações pedagógicas variam ao longo da oferta do curso, quer por iniciativa do docente, quer por detecção de necessidades formativas supervenientes em turmas específicas, ou alguns outros fatores.

Há flexibilidade e variações no seu desenvolvimento sem perda de seu caráter integrador. Estas atividades podem incluir simulações de ensino em laboratório com materiais de fácil acesso; práticas experimentais de custo baixo na montagem, por exemplo, de telúrio, relógio de sol e cartas, com discussões quanto às adaptações para alunos dos últimos anos do ensino fundamental; elaboração de recursos didáticos utilizando massa de modelar representando sistemas, variações morfológicas etc.; análises das relações ensino-aprendizagem com observação de campo, em contextos escolares, em museus, à luz da psicologia da educação; entre muitas outras atividades já propostas e realizadas.

Há projetos de extensão vinculados a disciplinas, como o projeto de divulgação científica, o uso do teatro como forma de disseminação de conhecimento etc., bem como projetos de pesquisa associados com a produção de materiais didáticos, com estudos nas escolas, entre outras propostas, em que os estudantes se engajam em aprendizagens através da investigação científica. A integração da formação via extensão e pesquisa é meio valorizado nas atividades dessa licenciatura.

As formas de avaliação no curso são variadas, algumas em processo outras finais, comportando monografias, seminários, relatórios, elaboração de sequências didáticas, provas, modalidades variadas de exercícios, simulações, produção de materiais didáticos, “provinhas rápidas” - na literatura chamadas de “Trabalho de Minuto” (Angelo; Cross, 1993) etc.

## Concepções que perpassam a realização do curso

Concebe-se que o egresso com essa formação, que propicia compreender a natureza e o homem pela visão interdisciplinar, leve essa aprendizagem integrada para suas práticas de ensino na educação básica, alimentado por um cabedal de formas possíveis de trabalhar com a disciplina de Ciências na educação fundamental e com as disciplinas de Física, Química e Biologia no ensino médio em perspectiva interdisciplinar, e que, agora, com a BNCC do Ensino Médio privilegiando áreas de conhecimento possa contribuir com propostas integradas de trabalho na área das ciências exatas e/ou biológicas.

Essa integração abrange os sentidos sociais dos conhecimentos científicos, seu valor, o que permite ao futuro docente da educação básica trabalhar a aprendizagem relativa a fazer escolhas sustentáveis para a vida e o coletivo humano. Que o licenciado estará propenso a inovar, a continuar aprendendo, abrindo perspectivas para utilização de recursos não só internos à escola, mas também externos para as aprendizagens, explorando metodologias de ensino que valorizem a aprendizagem a partir de contextos reais. Que mantenha o valor da prática reflexiva para sua contínua formação como profissional da educação cultivando a pesquisa sobre sua própria prática e que busque na escola a formação de grupos colaborativos em que alunos, vários professores, gestores interajam na busca de soluções para os problemas que emergirem das práticas educativas, como também das relacionais ao âmbito escolar mais geral. Que tenha a pesquisa e as ações de extensão como meios de ensino, e a pesquisa sobre sua prática pedagógica como meio de formação constante, com favorecimento do desenvolvimento metacognitivo próprio e de seus alunos.

## Considerações gerais

Com as premissas e currículo que expusemos, pelos documentos e falas dos entrevistados, a proposta dessa licenciatura em Ciências da Natureza situa-se em perspectiva interdisciplinar vinculada a uma ética social, a qual não se concretiza sem percalços ante a vigência até certo ponto dominante no ambiente universitário de perspectivas de áreas científicas fragmentadas entre si, o que, na verdade, não é totalmente condizente com os campos de conhecimento em sua construção social real. Em geral há apropriações de conhecimentos de áreas umas em relação a outras, com aproximações, utilizações diversas e necessárias, com interfaces e intersecções. Os valores sociais associados às ciências é questão globalmente posta. Fica assumido no curso que tudo isso precisa ser reconhecido para formar docentes para o futuro.

Outro fator que se coloca na concretização de uma licenciatura com proposta diferenciada é o da relação entre as exigências da pesquisa de docentes em suas áreas de dedicação como especialista, que lhes permite a carreira individual (e o prestígio), e as demandas fortes da docência em um curso de graduação inicial de formação de professores em modo interdisciplinar, com *ethos* fortemente coletivo. A conciliação nem sempre é trivial para os professores formadores. Está presente um chamado em prol da especialização disciplinar, cultura corrente na academia, o que não condiz completamente com a opção das finalidades de um curso que é de graduação, portanto de formação inicial, e que também propõe formação interdisciplinar com integração de ciências exatas/ biológicas/ sociais/ educacionais. Tem havido, no curso aqui tratado, possibilidade de conciliações, o que permite a continuidade dos propósitos formativos firmados. É uma tensão que se apresenta também em outras graduações.

Além da superação de algumas questões da cultura e regramentos institucionais na implantação desse tipo de licenciatura, professores do curso constataram, com fonte na rede social de intercâmbio do curso, que os primeiros formados encontraram resistência em redes de ensino quanto a aceitar seu diploma como válido para as disciplinas (estanques) da educação básica. Houve burocracias a suplantarem e a Pró-Reitoria de Graduação e o curso se envolveram na construção dessas soluções. A interlocução com as redes e conselho de educação acabou por abrir os espaços escolares a esses professores, com justiça.

Também, com essa rede, os docentes têm acompanhado a situação dos egressos. Por informações obtidas mediante entrevistas com docentes, os formados, em grande parte, têm se inserido tanto nas redes públicas estadual e



municipais de ensino, como em escolas particulares. Em seus depoimentos a professores da Universidade “sentem-se muito bem preparados” para os concursos públicos e neles são aprovados. Alguns poucos seguiram carreira acadêmica, também com sucesso.

Um ponto a destacar diz respeito ao ocorrido com a demanda pelo curso. Inicialmente o curso foi proposto com 120 vagas anuais que não eram preenchidas, como também, dentre os que nele se matriculavam, alguns não tinham a docência como preferência clara. Vários docentes também não se acomodavam muito ao currículo, embora se envolvessem com as atividades.

Com o passar do tempo e preocupados com a demanda e as perspectivas do curso, tomou-se a decisão, em nível da EACH, de dividir as vagas com a criação de um bacharelado em Biotecnologia, com reacomodação do corpo docente, ficando 60 vagas anuais para cada curso. Na opinião de docentes, o que poderia ser visto como perda resultou em ganho: identificação maior de docentes e estudantes com a licenciatura, melhoria na organização e acompanhamento das atividades, maior proximidade com os licenciandos, mais visibilidade das ações e melhor foco formativo.

Por fim, cabe referir o momento deste estudo, lembrado pelos entrevistados. A situação atual criada pela pandemia de Covid-19 gerou a necessidade de ajustes e de mudanças nas formas do trabalho pedagógico, que assumiram o modo remoto, para o qual esforços de docentes e estudantes tiveram que ser redirecionados e redobrados. Alguns desafios foram encontrados, como os relativos ao uso de multimídias, e os trabalhos em laboratório, os de campo e estágios. O retorno ao presencial se mostra como uma necessidade, mas exige ações específicas.

## **Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB-Planaltina)**

Para a apresentação dessa licenciatura foram analisados o Projeto Político-Pedagógico do curso em sua última formulação, datada de março 2018, vários artigos e pesquisas citados ao final nas referências bibliográficas. Também foram realizadas três entrevistas com característica de conversa e troca de informações e ideias, com três docentes dessa licenciatura, aí incluída a Coordenadora do curso neste período.

Aqui uma observação se faz necessária. Existem no Brasil mais de quatro dezenas de licenciaturas em Educação do Campo, espalhadas pelo território nacional (ver mapa no Anexo). Todas apresentam inovações em suas dinâmicas curriculares. A escolha da experiência da UnB-Planaltina, para ser relatada no presente estudo, deveu-se ao fato de ser uma licenciatura que foi uma das pioneiras na área, que conta com várias análises sobre suas realizações.

## Histórico do curso

Em meados dos anos 2000 o governo federal deu andamento a políticas relativas à inclusão social e escolar, com consideração das diversidades, e assim, atenções foram voltadas para as questões dos diferenciais territoriais no Brasil, como também para as questões étnicas e de gênero, as quais se colocavam no cenário nacional como merecendo atenção específica. Em clima político favorável floresceram iniciativas diversas, no Ministério da Educação (MEC), capitaneadas especialmente pela antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Em 2006 a Secretaria de Educação Superior do MEC, conjuntamente com a Secadi propõem um projeto-piloto para a implementação de licenciaturas voltadas à formação de educadores para atuar na educação básica em escolas do campo.

A Universidade de Brasília foi convidada a participar do projeto e nela se criou, após estudos e discussões, a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) em 2007, contando com colaborações do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (Cetec) e do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra). Outras instituições de ensino superior federais juntaram-se nesse momento a esse esforço de experiências piloto – a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS) – e, posteriormente, outros cursos se seguiram, com a ampliação da proposta inicial, por meio de editais lançados nos anos subsequentes, e hoje conta-se com 42 licenciaturas voltadas à essa formação específica. Todas mostram diferenciais curriculares e sua expansão se deu no âmbito do Decreto Presidencial n.7.352/2010, que criou a Política Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

Na Universidade de Brasília, institucionalizar um currículo com especificidades peculiares para a formação de professores com foco no campo, considerando as formas tradicionais acadêmicas, não foi tarefa simples, tendo demandado muitos diálogos, ter um grupo de docentes com interesse forte e

disposição de realização, e contar com diversos tipos de apoio externo para a sua concretização. Inicialmente essa licenciatura foi proposta como experimental, consolidando-se no tempo. É licenciatura que tem tido alta demanda, com média de 9 candidatos por vaga nos últimos cinco anos, e seus egressos, em grande parte, vêm se inserindo nas escolas do campo ou atividades similares em outras organizações em suas respectivas regiões. É uma licenciatura que estende seus braços além de Planaltina em muitas localidades da região como Cavalcante, Unaí, Formosa, Kalunga, Flores de Goiás e outros.

## Perspectivas e conceitos

Consideram-se como escolas do campo, com apoio na definição do IBGE, as que têm sede localizada em espaço geográfico classificado como rural, porém, incluem-se aí, também, escolas que, mesmo tendo sua sede em espaço qualificado como urbano, atendem, em municípios ou distritos, populações majoritariamente vinculadas ao trabalho no campo, com sua identidade marcada culturalmente por esse vínculo. Licenciaturas em Educação do Campo e essa também tiveram fundamento na necessidade de reverter a situação educacional existente no campo, que, pelos dados, vinha se mostrando com grandes precariedades.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) como vem sendo oferecido pela Faculdade UnB com sede em Planaltina, tem em seus propósitos a abordagem dos conhecimentos em sua integração por áreas, destina-se à formação de docentes para escolas do campo, anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e seu projeto abrange uma visão multi e interdisciplinar construindo uma formação que prepara não só para atuar em sala de aula, mas também para agir mais amplamente, compreendendo a escola em seu conjunto, a comunidade de referência, processos de gestão e organização escolar e questões que dizem respeito ao território e à vida das famílias camponesas.

Visa habilitar para a docência multidisciplinar profissionais já em exercício como professores, ou em outras atividades nas escolas do campo, que não tenham a titulação exigida pelas normas educacionais, além dos jovens e adultos do campo que buscam formação para atuar na área educacional.

Essa formação contribui também para a construção da identidade de educadores do campo e para a construção de alternativas de organização do trabalho pedagógico que assegurem a expansão dos estudos na educação básica no e do campo visando propiciar acesso e trajetória de sucesso educacional às

novas gerações que aí vivem, para o que considera-se que uma diversidade de ações pedagógicas seja necessária, o que inclui considerar questões relativas à educação pelo e para o trabalho, a formação científica, técnica e tecnológica necessária aos tempos atuais e às comunidades em que elas são desenvolvidas, e que faça sentido no contexto da educação básica, especialmente no nível médio.

A perspectiva assumida é que as atividades formativas para a docência em escolas do campo ganham com a articulação coerente do ensino com a pesquisa e a extensão universitária, assumindo que “é necessário e possível pensar numa educação, numa escola e conseqüentemente numa formação de educadores que articule o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo” (UnB, 2018, p.31).

Tenta-se construir uma relação não hierarquizada e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento. É um objetivo buscado, enfatizado nas falas de docentes dessa licenciatura. Como dizem, a construção de relações entre processos, metodologias e posturas docente que possibilitem integrações entre formação e experiências, com conhecimentos sólidos e saberes locais e os dos próprios licenciandos em suas práticas, é questão que mobiliza as ações nessa licenciatura. A essa construção associa-se uma visão de totalidade da educação básica e o olhar as escolas em suas condições internas e nas suas relações com o contexto em que se inserem.

O princípio esposado é o da organicidade que se traduz pelo compartilhamento dos rumos, estrutura e atividades da licenciatura por todos com ela envolvidos, visando uma direção coletiva com divisão de tarefas, em cada instância e processos, com responsabilidades específicas. Assim, prevêem-se núcleos de estudantes (Grupos de Organicidade) voltados a processos diversos, Coordenação de Turma, Fórum LEdoC, Plenárias e Assembleias, e outras possibilidades de coparticipação envolvendo todos, ou representações dos estudantes, professores, e a coordenação do curso ou áreas.

## Currículo proposto

A Licenciatura em Educação do Campo da UnB – Planaltina foi criada inicialmente com duas áreas de concentração: Artes, Literatura e Linguagens, e Ciências da Natureza e Matemática. Em proposta mais recente, com base em análises da experiência na sua década de existência, com a contribuição de egressos e estudantes, com base em estudos, pesquisas e discussões internas e externas, houve a decisão do desmembramento da oferta de formação nas áreas

de conhecimento que passaram a ser três: Matemática; Artes, Literatura e Linguagens; e Ciências da Natureza.

A formação de docentes na área específica de Matemática veio atender à demanda por professores nessa área e às questões ligadas às aprendizagens de seus conteúdos considerados basilares para outros conhecimentos e para a vida e participação social. Como exposto no Projeto Político-Pedagógico do curso (UnB, 2018, p.16-17), também a formação “dos estudantes do campo em Matemática, herdados da precariedade da oferta da Educação Básica no campo demandam ampliação da carga horária desta área com dedicação exclusiva à sua formação”. Neste processo de reformulação, houve ampliação da carga horária das áreas de habilitação específicas que são: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências da Natureza; e Matemática.

Com essa alteração, a entrada para a habilitação específica escolhida pelo estudante passou a ocorrer já no segundo semestre do curso quando antes isso ocorria no quarto semestre. Foram criadas novas disciplinas com sentido agregador (conteúdos que eram trabalhados de forma dispersa por vários componentes curriculares foram articulados em disciplinas mais orgânicas); buscou-se mais articulação entre o Estágio Curricular Supervisionado, Práticas Pedagógicas e TCC, e, também entre os professores da Formação Básica e os professores das áreas de Formação Específica. Essa articulação é avaliada como um ganho para a dinâmica curricular da licenciatura.

No primeiro semestre os estudantes são envolvidos com a formação geral básica composta por disciplinas que perpassam todas as áreas de conhecimento abrangidas pelo curso. A partir do segundo semestre, a formação contempla a continuidade da formação básica e inicia-se a formação específica nas áreas de escolha dos alunos, combinação que segue até ao oitavo semestre, em articulação constante, entre si e com as questões socioeducacionais, em perspectiva multidisciplinar.

O desenvolvimento do currículo é realizado pelo modelo de Alternância contemplando o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). Trata-se de uma alternância integrada, não justaposta. Provêm-se conexões curriculares efetivas entre esses dois espaços formativos pelas atividades articuladas entre si de um tempo e outro. O TU presencial na Universidade dura 60 dias, em período integral, ficando os licenciandos em alojamento próprio para recebê-los, em sistema de rodízio, conforme revezamento previsto entre TU e TC por turma.

No Tempo Universidade os discentes frequentam as disciplinas, participam das atividades curriculares programadas, inserem-se em projetos de extensão e de pesquisa e participam da gestão do curso por representação, ou por ampla participação em assembleias. As atividades de Tempo Comunidade/ Escola do Campo (TC) são planejadas e orientadas durante o TU e visam, conforme descrito no Projeto do curso, “promover uma articulação orgânica entre o processo formativo do Tempo Universidade e a realidade específica das populações do campo” prevendo-se várias “atividades articuladas: Inserção Orientada na Escola (IOE); Inserção Orientada na Comunidade (IOC), Atividades de Estudos e Aprofundamento (AEA), e, Seminários Territoriais de Tempo Comunidade” (UnB, 2018, p.17-18).

O tempo de estudos e aprofundamento realiza-se pela orientação de professores, mas também pela formação na comunidade de grupos de estudo ou por outras atividades formativas coletivas. Os Seminários Territoriais são resultantes da integração dos outros três eixos de trabalho. É valor nessa formação o protagonismo dos estudantes especialmente nas propostas e suas realizações no Tempo Comunidade, bem como no território, a articulação com organizações ou grupos aí existentes.

Característica que permite especialmente às mulheres não abandonarem a licenciatura é a existência do projeto de Extensão de educação recreativa Ciranda Infantil que recebe crianças entre 8 meses e 4 anos, durante o TU, que tem modo de funcionar cooperativo envolvendo estudantes da licenciatura, mães, professores, estagiárias(os).

Algumas estratégias metodológicas foram adotadas para a articulação das ações formativas na licenciatura: articulação das disciplinas em blocos comuns; construção de complexos temáticos; letramento e múltiplos letramentos; a questão ambiental como tema estruturante, e um tempo dedicado a tratar de aspectos ligados a conflitos estruturais brasileiros e educação popular (Cebep). Com os blocos comuns de conhecimento busca-se superar o isolamento de disciplinas afins promovendo o diálogo entre os professores de diferentes disciplinas de cada etapa do TU, a partir de um trabalho prévio e o compartilhamento e planejamento conjunto do que será realizado por cada docente considerando proximidade/afinidade de conteúdo, temas, referências etc.

Organiza-se desse modo o tempo do professor com as turmas, a sequência de trabalho, abordagens possíveis considerando retomadas e aprofundamentos futuros e por outros componentes curriculares. A adoção do trabalho com base num sistema de complexos é fundante nessa licenciatura pois coloca

a questão da relação da ciência com as práticas sociais, do conhecimento com a vida, visando levar os licenciandos a desenvolver uma interpretação crítica de realidades, com tomada de consciência das inter-relações entre eventos, fatos e conhecimentos, uma compreensão integrada e não uma mistura de disciplinas (ibidem, p.48).

Constatadas as dificuldades e lacunas trazidas da educação escolar rural pelos discentes em termos de leitura e escrita, criou-se a oferta de disciplinas optativas – Leitura e Produção de Textos I a V – oferecidas ao longo do curso visando o letramento acadêmico para ajudar os estudantes a: “i) ressignificar de forma clara e objetiva o que leem e compreendem de diferentes gêneros discursivos acadêmicos; ii) encadear ideias dando coerência, coesão e sentido desses textos; iii) compreender, interpretar e associar a leitura de um texto à realidade local e universal; iv) usar a ortografia e a pontuação corretamente; v) superar as marcas vernaculares (variedade linguística) da oralidade na escrita” (ibidem, p.49).<sup>1</sup>

Estendendo a compreensão do letramento para múltiplos letramentos acolhe-se a ideia que outras linguagens podem ser lidas, compreendidas e interpretadas em diferentes suportes, gêneros discursivos e linguagens multimodais, tais como o teatro, as artes plásticas, filmes, fotos, vídeos, documentários e outros. Esses suportes expressivos diferenciados, além de valorizarem a memória e identidades culturais, contribuindo na preservação de saberes, integram como meios de aprendizagem e expressão as atividades pedagógicas, tanto no TU como no TC. Contribuem nas práticas pedagógicas, nos seminários, no estágio, nos trabalhos finais de curso (veja-se a Biblioteca Virtual da UnB).

Quanto à questão ambiental, no curso é abordada de modo transversal nos diferentes blocos curriculares, tanto como conhecimentos, como pela extensão e pela pesquisa, numa perspectiva crítico-transformadora. Trata-se dos problemas da relação pessoa-vida-trabalho-ambiente em visão interdisciplinar, levantando aspectos do papel do educador e dos educandos para com os problemas ambientais e na construção de atitudes para superação desses problemas na baliza da ideia de sustentabilidade. A perspectiva em que os estudos se colocam inclui uma educação agroecológica, considerando modos de vida e modos de produção, sejam ligados à agricultura, sejam às atividades extrativistas. Assim, o tratamento das questões do meio ambiente passa pelas compreensões do significado da terra e do território, da construção da identidade camponesa e do direito à alimentação própria e da soberania alimentar.

---

<sup>1</sup> Essas disciplinas também estão sendo ofertadas para outros estudantes da Faculdade UnB de Planaltina que apresentem interesse no processo de letramento científico.

O componente curricular que trata dos conflitos estruturais brasileiros e educação popular, tomado como estratégia metodológica, compõe-se com a visão de “preparar os educandos em formação, futuros educadores para lidar com as questões emergentes em suas comunidades, bem como com o aprofundamento teórico sobre tais questões, compreendendo que a imediaticidade de determinados problemas tem lastro histórico secular”, e, desenvolve-se do primeiro ao sexto Tempo Universidade (UnB, 2018, p.52).

As questões não são apriorísticas, mas são buscadas entre os estudantes das diversas turmas, a partir do que, eixos ressaltam e são base para estudos e intervenções possíveis nas comunidades e escolas de origem dos licenciandos. As disciplinas que compõem esse componente dialogam sobre as questões referentes a raça, etnia, gênero e geração. As referências são compostas em diversidade de perspectivas de conhecimento, considerando as pluralidades, multiculturalidades e a multiracialidade da sociedade brasileira.

Em combinatória com a estrutura geral exposta coloca-se a formação por área de habilitação. A área de Linguagens: Artes, Literatura e Língua Portuguesa tem currículo na direção de formar docentes com habilidades para o ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Artes como instrumentos de comunicação. Isso implica o conhecimento da língua portuguesa em termos estruturais e funcionais; saber elaborar textos claros, preocupando-se com a coesão e coerência textuais da língua portuguesa; compreender as variantes linguísticas e ter capacidade de refletir teoricamente sobre a linguagem, com base nos estudos linguísticos, literários e artísticos; conhecer as Artes Populares, suas origens e práticas contemporâneas e abordar a arte literária, como possibilidade de manifestação plena do ser humano; compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto e saber lidar com problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar (ibidem, p.65).

A área Ciências da Natureza adota a perspectiva interdisciplinar de ciências da natureza e busca conduzir o licenciando a compreender interações entre organismos e ambiente e as tecnologias associadas às ciências da natureza em diferentes contextos; analisar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental e associá-los a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos; apropriação e aplicação de conhecimentos da física, química e biologia em situações-problema. Componentes curriculares específicos da área de ciências da natureza estão distribuídos em cinco subáreas: física, química, biologia, geociências e ecologia (ibidem, p.71 ss).



A habilitação na área de Matemática, conforme especificado no projeto pedagógico, oferece, do ponto de vista cognitivo, conhecimentos nas subáreas de análise, álgebra, geometria, educação matemática e matemática aplicada. Numa perspectiva interdisciplinar, o currículo da habilitação em matemática é organizado de forma a dialogar com as áreas de linguagens e ciências da natureza, trabalhando-se “os processos de produção de conhecimento das ciências (matemática, física, psicologia, filosofia...) e ainda os processos de aprendizagem dos diferentes objetos de conhecimento (educação matemática, didática da matemática etc.). O estudante é levado à leitura e discussão de pesquisas em educação matemática abordando temas como etnomatemática, resolução de problemas e história oral” (ibidem, p.75-6).

## Aspectos da Gestão

Busca-se o envolvimento de todos, discentes e docentes, em relação às orientações, decisões, realizações e avaliações do curso em direção de uma participação consciente e permanente. Há uma Coordenação Geral do curso eleita pelo Fórum da Licenciatura, e Coordenações por habilitação e do Núcleo de Ensino Básico que são eleitas por seus pares, e que representam suas áreas no Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. Esse é presidido pela Coordenação geral da licenciatura e seus membros devem velar por todas as ações relativas à implementação do curso: concepção, projeção, consolidação e atualização contínua do projeto político-pedagógico do curso; cuidados curriculares e atenção aos discentes e ações formativas.

O Fórum da Licenciatura é instância basilar e ativa, constituindo-se em espaço de discussões, reflexões, proposições e decisões no que se refere à formação e todos os aspectos com ela envolvidos. As reuniões são presididas pela Coordenação do curso ou seu(sua) representante. Com direito a voz e voto estão os professores da LEdoC, um representante por turma de estudantes (cada um tendo seu suplente), um representante do Centro Acadêmico e a Coordenação do curso. Com direito a voz, os demais estudantes que estejam presentes, membros da comunidade que quiserem participar, representantes de instituições parceiras e movimentos sociais, e professores da UnB não lotados no curso. Caso haja alguma deliberação do Fórum que dependa de instâncias superiores da Universidade, estas serão devidamente encaminhadas pela Coordenação do curso e o Fórum acompanha os desdobramentos.

O trabalho pedagógico dos professores vai além das aulas pelas quais responde. Sua atuação se dá em todas as atividades formativas e de organização, seja

do curso, seja para a construção da auto-organização dos estudantes, nas várias funções que assumem, e nos vários espaços em que essa formação se dá. É papel fundamental do professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo a participação nos planejamentos coletivos da área de conhecimento em que atua, como também da subárea de atuação; a participação nas atividades de Tempo Comunidade, que incluem: planejar, acompanhar e avaliar atividades do TC dos discentes; a participação nos espaços de formação dos estudantes denominados de Tempo Organicidade (ações coletivas e execução de tarefas).

## Considerações

Nas dinâmicas curriculares dessa licenciatura, e como a bibliografia aponta, de outras licenciaturas também voltadas à educação do campo, encontra-se a construção de um novo significado quanto à relação entre educação básica e educação superior na formação inicial para a docência a partir da busca de integração entre ações de ensino, pesquisa e extensão, com envolvimento participativo dos licenciandos, e a resultante inter-relação dos conhecimentos acadêmicos e seus desdobramentos nas práticas escolares e no trabalho nas comunidades (Molina, 2017).

Como sinalizaram os professores entrevistados, a compreensão das realidades das regiões campestres que os docentes da Universidade puderam ter em razão de seu contato com essas realidades acabou por influenciar escolhas de conteúdo e escolhas didáticas em suas áreas de atuação, o que evidencia a importância da relação universidade-contexto para o desenvolvimento de processos formativos mais efetivos. Isso se estendeu para a formação continuada em cursos de especialização que tem sido propiciada pelo seu corpo docente para os egressos dessa licenciatura, onde se criam articulações que contribuem para ampliação de sua cultura e para suas práticas educacionais.

Nesse âmbito, de um lado, aponta-se a criação de várias propostas de extensão, por exemplo, a já citada Ciranda Infantil, o Programa Terra em Cena; o Residência Agrária; o Programa de Educação Tutorial; Pibid-Diversidade, Laboratório de Educação e Comunicação Comunitária; o projeto Territorialidade, meio ambiente e sustentabilidade no assentamento Rio Bonito, para citar apenas alguns. De outro lado, estudos específicos e pesquisas. O curso vem inspirando o levantamento de questões teóricas e práticas que alimentam pesquisas que envolvem docentes e estudantes da licenciatura que já trabalham em escolas do campo e que subsidiam publicações diversas socializando os conhecimentos auferidos.

Questões essas que também vêm a ser objeto de dissertações de mestrado e teses de doutorado em diferentes áreas (Educação; Linguística, Ensino de Ciências, Psicologia), as quais retroalimentam reflexões e práticas do curso.

Docentes sinalizam as variadas formas de participação dos licenciandos nas pesquisas realizadas pelo Centro Transdisciplinar de Educação do Campo (Cetec), da Faculdade UnB Planaltina. Desse modo os estudantes constroem uma formação em vários coletivos de trabalho, sejam nas aulas, nos grupos de estudo, sejam extensionistas, sejam de pesquisa, sejam nas práticas nas escolas e respectivas comunidades.

O protagonismo dos estudantes nas diferentes atividades do curso é aspecto ressaltado pelos docentes entrevistados, que sinalizam o seu alcance nas comunidades de origem ajudando em mudanças nas escolas – físicas, de organização e pedagógicas – e na compreensão de realidades socioeducacionais e relacionais em que questões étnicas e questões de gênero despontam. Essas participações/atuações dos licenciandos são analisadas em várias pesquisas mostrando feitos e efeitos interessantes em vários territórios de abrangência do curso. Os estudos referidos são citados ao final.

Os docentes destacam ainda a boa absorção nas escolas do campo dos egressos dessa Licenciatura em Educação do Campo o que se comprova por dados levantados sobre sua atuação. Os egressos engajam-se tanto como docentes nas escolas do campo como também na gestão e em outras funções educacionais, nos quilombos e nas áreas de agricultura familiar. Há egressos que se inserem em programas educacionais voltados ao pessoal do campo como o Programa Projovem Campo Saberes da Terra.

Há também alguns percalços nos caminhos dessa licenciatura, quer em relatos sobre as atividades, quer apontados por docentes em suas falas. No entanto, observa-se que vão sendo enfrentados pelo forte empenho de grupos de professores, de discentes e mesmo de egressos. O papel de egressos para o fortalecimento dessa licenciatura deve ser considerado. Há egressos que se titularam em pós-graduações e são professores no ensino superior. Nas comunidades seu trabalho é valorado pelo seu enraizamento nessa cultura.

Como apontado no Projeto Político-Pedagógico (UnB, 2018, p.53), interessante fato deu-se no território Kalunga onde houve a criação de uma Associação dos estudantes da LEdoC no Território, a Epotecampo, a partir da qual “muitas ações comunitárias e mudanças intergeracionais estão ocorrendo”, fortalecendo a importância dessa licenciatura para a educação do campo.

## Formação Intercultural de Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

As discussões sobre educação indígena intensificaram-se particularmente a partir dos anos 1980. Permeando as diversas proposições está colocada a questão das identidades culturais indígenas próprias às diferentes etnias existentes no Brasil. Iniciativas governamentais no âmbito da redemocratização do país abriram espaço para realizações diversas tanto na educação básica como na educação superior considerando aspectos específicos das populações indígenas, embora, até hoje, com dificuldades.

No cenário de retomada da democracia no Brasil, em 1993, o governo federal publica Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, fruto de discussões e tratativas diversas. Em momento como aquele, sinalizava o reconhecimento do direito às diferenças:

Elaborado com base nos direitos constitucionais que os índios hoje possuem, este documento será instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica). (Brasil, 1993, p.9)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educacional, em 1996 (Brasil, 1996), coerentemente com a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), também demarca esses direitos em seus artigos 78 e 79, ao garantir que haja oferta de educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas, com afirmação de suas identidades étnicas e recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas tradições, línguas e conhecimentos. Isso se compõe com a garantia, também, ao acesso aos conhecimentos “da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”. Os parágrafos do artigo 79 dispõem:

§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – man-

ter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Nos anos 1990 e 2000 vários movimentos indígenas, e também de acadêmicos, foram realizados. Ações puderam tomar corpo na direção de concretizar o proposto nos documentos citados. Assim, segundo os princípios enunciados, ocorreu a implementação de escolas indígenas em vários estados, e a formação de docentes indígenas em nível médio, Magistério. Subsequentemente desenvolvem-se experiências em cursos superiores como os realizados pela Universidade do Estado do Mato Grosso e pela Universidade Federal de Roraima.

Nesse campo se pode atribuir pioneirismo à Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) com proposta de Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, que teve início em 2001, com sua 1ª turma, fruto de trabalho e diálogos intensos de professores, instituições e comunidades indígenas por vários anos. Isso se deu pela criação em 1997, pelo Governo do Estado do Mato Grosso, em vista de pressões sociais, de uma Comissão Interinstitucional e Paritária, composta por representantes das sociedades indígenas e de órgãos públicos estaduais e federais, com o objetivo de elaborar um anteprojeto de cursos de licenciaturas para a formação de professores indígenas (Unemat, 2016).

Em 2021, a Universidade comemora 20 anos de trabalho na formação para a docência intercultural indígena. Sua experiência influenciou várias outras instituições e tem oferecido contribuições relevantes ao conhecimento das questões ligadas à educação intercultural e bilíngue. O Projeto de formação inicial foi sendo aperfeiçoado e atualmente a Universidade oferece o curso de Licenciatura Indígena Intercultural para formação de professores indígenas, com três habilitações: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais, além da Pedagogia Intercultural Indígena. Também é ofertado o mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena. Dentre as 48 etnias indígenas existentes em Mato Grosso, 45 já foram atendidas pela Unemat (2021).

No plano da formação de professores indígenas iniciativas mais formalizadas, reconhecidas e apoiadas vão despontar com a criação em 2005, pelo

Ministério da Educação, do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), proposto com base na Constituição Federativa do Brasil de 1988, em Parecer e Resolução do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1999 e 1999a) e no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Brasil, 2001). Com o estímulo dos Editais do Prolind, e com experiência de algumas ações prévias, de várias naturezas, já realizadas por diversas instituições de ensino superior, surgiram em universidades federais propostas quanto à formação de docentes indígenas considerando os aspectos da interculturalidade e da interdisciplinaridade.

Dentre essas iniciativas, sem desconsiderar outras universidades que oferecem essa modalidade de licenciatura com inovações curriculares reconhecíveis, vamos tratar aqui da experiência realizada no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais a título de exemplificação, visando provocar reflexões sobre novos modos de focar e realizar formação de professores. Contribuíram para esta apresentação documentos diversos da Universidade Federal de Minas Gerais e artigos, citados ao final, bem como, entrevista com uma professora e ex-coordenadora do curso.

## Histórico e fundamentos

Particularizando para o estado de Minas Gerais, nos inícios dos anos 1990 várias mobilizações aí ocorreram em relação à educação dos indígenas, o que veio a provocar, a partir de 1995, a realização de reuniões entre lideranças indígenas de várias etnias, professores da UFMG, antropólogos e representantes da Fundação Nacional do Índio (Funai) e pessoal da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, visando tratar dos direitos indígenas, de suas escolas e da formação de seus professores. Com o avanço das tratativas, criou-se em nível médio o “Curso de Formação de Professores Indígenas em nível de Magistério – que teve por princípio básico a construção teórica e conceitual conjunta, a partir da experimentação e da pesquisa, sempre com um sentido de processo em direção à criação coletiva” (UFMG, 2009, p.9).

Com o andamento dessa experiência por vários anos, no âmbito da Secretaria de Educação de Minas Gerais, contando com vários parceiros, e da qual também participaram professores e estudantes da UFMG, aprenderam-se novas práticas educacionais, pelos diálogos, com o intercâmbio, cooperação e trabalho das lideranças indígenas e as contribuições dos anciões, pelas reformulações didáticas, incorporação de culturas e seus saberes, suas escritas,

formas de vida. Importante, como destacado nos documentos e pela entrevistada, foi a autoria indígena, de modo que as várias etnias, suas tradições e suas formas educativas tivessem acolhimento garantindo o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas. Os contatos e as trocas interculturais ocorridas alimentaram o percurso da formação em nível médio de docentes indígenas e a construção de novas concepções educacionais para os povos indígenas da parte dos acadêmicos.

Assim, a proposta de formação para a docência em nível superior para indígenas na UFMG teve origem a partir de experiência de vários anos dessa parceria com o Movimento Indígena de Minas Gerais e a formação para o Magistério indígena, além dos estudos associados à questão, particularmente os orientados pelas perspectivas da antropologia. Essa parceria, iniciada com o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, continuada com a participação de vários de seus professores e estudantes no curso de formação de professores indígenas no nível médio de Magistério, originou movimento na Universidade para a criação de um curso de graduação-licenciatura, na Universidade, para o provimento de formação de docentes indígenas no nível superior.

Nessa esteira vem a se desenvolver, em caráter especial, o curso de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais. Isso veio a ocorrer a partir de 2006, e sua consolidação na instituição vem a partir de 2009 com a apresentação da proposta curricular do curso “Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI)” à Pró-Reitora de Graduação para os trâmites devidos (proposta já aprovada pela Congregação da Faculdade de Educação).

Essa proposta foi elaborada como uma produção coletiva e participativa, não só internamente, como também envolvendo as representações indígenas. Lideranças indígenas de várias etnias compõem o Conselho Consultivo Indígena, o qual carrega para a Universidade as demandas de suas comunidades, e debatem questões relativas à trajetória de formação nesse curso. As lideranças se fazem presentes no percurso formativo e sua presença é fator importante quer para os cuidados relativos às culturas indígenas, quer para alavancar aprendizagens em situações novas. Formaram-se nos últimos anos estudantes Xacriabá (MG), Pataxó (MG e BA), Pataxó Hã Hã Hãe (BA), Maxakali (MG), Pankararu (PE), Guarani Mbya (ES e RJ), Guarani Nhandeva (RJ).

Foram centrais as vivências com a implementação das escolas indígenas no estado e com a formação para o Magistério em nível médio. Isso mostrou

a importância da consideração de tempos e espaços na lógica das aldeias indígenas, dos diferentes materiais educacionais por eles já construídos e seus fundamentos, suas linguagens e organização social e suas formas de ação educacionais. Desse modo, a interculturalidade proposta para a FIEI está assentada na conversa que tem condições de ocorrer entre os conhecimentos do mundo indígena e os do mundo não indígena a partir do projeto formativo, tal como delineado coletivamente e com a participação dos indígenas. A criação de interfaces, complementaridades ou conflitos entre saberes constituiu-se em referência contínua, o que tem levado a alguns ajustes que se mostram interessantes ao processo de formação na matriz curricular que é proposta.

## Trajetória na UFMG

Como colocado por Gomes, Miranda e Tavares (2020), foi um processo complexo na Universidade a negociação de um currículo específico para formar indígenas para a docência, currículo que não se conduzia pela clássica divisão científica dos conhecimentos da sociedade ocidental, mas que se apoiava em outra forma epistemológico-ontológica: a dos territórios de vida e as linguagens indígenas.

As negociações foram longas no que respeita às demandas dos povos indígenas à Universidade. Entre o final dos anos 1990 e inícios dos anos 2000, demandas indígenas por formação superior em diversas áreas de seu interesse vêm à tona e conversações são entabuladas com a UFMG. Os professores indígenas formados no curso de Magistério, chegados aos anos 2000, trouxeram a questão da formação para a docência em nível superior. Com a experiência educacional que se tinha acumulado visualizava-se “um paradigma educacional inclusivo, o que indicava a possibilidade de novas formas de conhecimento, válidas diante, por exemplo, da comunidade científica internacional” (UFMG, 2009, p.10). Propostas, comissões e debates seguiram-se nos anos 2001 e seguintes, resultando, em 2006, no caso da formação para a docência, na implementação do curso *Formação Intercultural de Professores: curso especial de graduação para educadores de Minas Gerais*, na Faculdade de Educação, o qual propiciou o ingresso de 142 professores indígenas na UFMG. Foi o advento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Brasil, 2007) que possibilitou que esse curso especial se transformasse em curso regular como curso de *Formação Intercultural de Educadores Indígenas*.



## Aspectos curriculares

É licenciatura plena voltada para a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, tendo como áreas de concentração Ciências da Natureza; Línguas, Artes e Literaturas; Matemática; e Ciências Sociais e Humanidades. Compõe-se com etapas de formação na Universidade (Etapa Intensiva) e etapas de formação no meio sociocultural de origem (Etapa Intermediária), com oito etapas intensivas e oito etapas intermediárias. Sua duração é de quatro anos. No decorrer da realização dessa proposta a partir do projeto aprovado em 2009, como proposição viva, pequenos ajustes foram realizados no que concerne a disciplinas, mas sem alterar os pressupostos básicos e a estrutura formativa.

O currículo é flexível, com estrutura modular, contando com disciplinas comuns a todas as áreas de concentração, ou a subconjuntos delas, e com disciplinas específicas de área, disciplinas de formação livres, de formação complementar, atividades acadêmicas diversas, seminários temáticos, práticas de ensino, projetos de pesquisa e intervenção, laboratórios interculturais e estágios. Nos laboratórios interculturais os estudantes indígenas compartilham com outros estudantes e docentes da Universidade o desenvolvimento de projetos diversos, produção de materiais variados, CD, vídeos, textos, ilustrações etc. Pessoas das comunidades indígenas, que dominam conhecimentos tradicionais da etnia, são convidadas a participar nessas atividades, havendo intercâmbios frutíferos com mediações e processos de tradução de linguagens.

Os estudantes têm opções de percursos diversos, sempre mantendo a articulação entre as áreas de conhecimento e os projetos sociais em suas comunidades. Eixos Temáticos dão sentido à proposta das disciplinas e às diversas atividades curriculares e estruturam sua abordagem, em perspectiva de transversalidade e intersecção de conhecimentos, conforme a proposta curricular aprovada em 2009. O Eixo Integrador (Ser Educador Intercultural Indígena), como é seu objetivo, tem transversalidade geral e seu foco é a Escola Indígena e Seus Sujeitos, comportando aspectos da educação intercultural, da educação escolar indígena e da formação de professores (UFMG, 2009, p.18). Como um exemplo de tratamento deste eixo estão as disciplinas – Ciência, conhecimento e interculturalidade; Processos de aprendizagem da cultura; A escola: gestão e currículo; Tópicos especiais em educação intercultural, entre outras. Um exemplo de Seminário oferecido: A educação intercultural e o diálogo entre saberes: experiências de escolas indígenas no Brasil.

Os Eixos Específicos orientam abordagens conforme cada área específica de formação, e são dois: Conhecimento Socioambiental, envolvendo as áreas de Ciências da Vida e da Natureza e Ciências Sociais e Humanidades; e Múltiplas Linguagens, envolvendo as áreas de Línguas, Artes e Literatura e Matemática. No eixo Conhecimento Socioambiental são exemplos de estudos: Ambiente, território e cultura; Sociedades e culturas: a água; Arte indígena; Políticas de saúde; A história do ponto de vista indígena; Cosmologias e religiões indígenas; Tecnologias – tradicionais indígenas e não indígenas; A biodiversidade brasileira etc. São oferecidos Tópicos em Física. Tópicos em Química; Tópicos em Biologia, relacionados a aspectos da vida. No eixo Múltiplas Linguagens são exemplos: Políticas linguísticas; Sociedade e cultura; Escrita e oralidade; Língua, artes, literatura e sociedade; Conhecimento matemático, linguagem e pensamento; A educação matemática; O ensino dos números naturais; O ensino dos números racionais e as relações proporcionais etc.

São comuns nos dois eixos: Arte indígena; Políticas de saúde; A história do ponto de vista indígena; Cosmologias e religiões indígenas; Tecnologias: tradicionais indígenas e não indígenas. A disciplina Processos de produção do conhecimento é ofertada para as áreas de Ciências Sociais e Humanidades; Ciências da Vida e da Natureza e Matemática. Há, também, nos currículos espaço para Estudo Orientado (para conteúdos específicos da habilitação e percurso do estudante).

Alguns princípios são considerados: o foco no território, o acolhimento das diversidades, o diálogo intercultural constante e o vínculo com projetos sociais das aldeias indígenas. A reflexão sobre as práticas vividas é privilegiada, tendo apoio nos conhecimentos elaborados durante o curso. Assim, busca-se propiciar “a formação profissional de educadores, capazes de pensar e criar instrumentos e processos próprios e adequados de conhecimento e de transformação da realidade em suas aldeias” (UFMG, 2009, p.14).

O envolvimento dos docentes com as atividades curriculares dessa licenciatura é grande. Observe-se que, na sua concepção formativa, é de importância vital a ida e vivência dos docentes da Universidade nas aldeias, aí participando de ações, realizando pesquisas em ação e fazendo formações. O conhecimento do *locus* de vida das etnias indígenas e sua compreensão é questão central.

## Significações

Muitos aspectos de significação mais ampla para outros cenários sociais ressaltam dessa proposta formativa mesmo ela se referindo a especificidades para a formação de docentes indígenas. Um deles é a consideração do território – o lugar de vida dos estudantes e das crianças e jovens que são ou serão, por sua vez, seus alunos. Outros são a consideração de sua cultura local e modo de vida coletivo, suas linguagens e o acolhimento das diversidades étnicas, o considerar que a educação envolve sempre diálogo intercultural, em variadas condições, particularmente o diálogo entre os conhecimentos científicos privilegiados na educação escolar do país e os conhecimentos das tradições culturais de cada núcleo societário envolvido nesse processo educacional.

A presença do diverso e do estranhamento entre construções culturais é próprio de qualquer processo educacional, em qualquer contexto, e se torna patente nas relações pedagógicas. Criar vínculos de comunicação e ambiências educacionais, onde quer que se realizem, implica reconhecimento das diferenças para que com isso aprendizagens com significado se processem. Sem isso, em expressão de José Mário Azanha (1992, p.163), embora falando sobre outro contexto, só haverá “*flatus vocis*”. Quando se coloca a necessidade para a condução de processos educacionais, de formação das novas gerações, de consideração do contexto onde escola e alunos se situam, é dos aspectos acima apontados que se fala.

Nilson Machado (2021) enfatiza que o trabalho educacional implica mediar diferenças, tecer redes de significado mediando valores, e fazer escolhas considerando tanto a relevância dos conteúdos (aquilo que é essencial) como os diferenciais culturais que se apresentam nessa situação. Assim, são importantes a qualquer processo de formação, seja de professores, seja das novas gerações na educação básica, os princípios de contextualização do processo de formação e o acolhimento nesse processo da diversidade entre os participantes, e a construção de um diálogo pedagógico entre conhecimentos preexistentes, valores e modos culturais diversos cultivados em variados grupos comunitários, e conhecimentos a ensinar, o que implica superar nas práticas pedagógicas a concepção de que se estão construindo nas escolas condições de aprendizagens para seres idênticos, vivendo em condições idênticas.

## Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná-Litoral (UFPR-Litoral)

A narrativa sobre esse curso está fundada nos documentos disponíveis no site da Universidade e documentos localizados em pesquisa bibliográfica, a saber um artigo em revista científica e três teses de doutorado.

A implementação do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) se deu em consonância com as propostas do seu plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), assumindo compromissos com a responsabilidade social das instituições de ensino superior traduzida pela preocupação com o contexto social regional e compromisso com a conexão dos saberes, práticas pedagógicas inovadoras, integração de atividades universitárias, flexibilização curricular, estudantes como partícipes de sua aprendizagem, entre outros.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Setor Litoral assume a interdisciplinaridade da construção dos conhecimentos, valorizando a formação humana em sua integralidade. Postula-se em documentos o desenvolvimento dos processos educacionais em associação com os conhecimentos e a realidade, mais especialmente as dos sete municípios que formam a região litorânea do estado do Paraná (UFPR, 2008). O curso de Licenciatura em Ciências teve início em 2008 e veio sofrendo ajustes no decorrer da experiência de sua realização (Joucoski, 2015; Canziani, 2015).

Nesse diapasão, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências (UFPR, 2014) adota a perspectiva de que a Ciência é uma construção social-histórica, coletiva, problematizadora, dinâmica, e que são também importantes os conhecimentos de diferentes tradições culturais. A Ciência precisa ser trabalhada com os estudantes, buscando relações com o contexto em que conhecimentos diversos são utilizados e outros são construídos. Assume-se que projetos de formação pedagógica devem ser construídos por meio da articulação de todos os níveis educacionais. Assim, aderente aos princípios exarados nos documentos orientadores, o currículo proposto está articulado em três fases entrelaçadas, abarcando o conhecer e compreender, o compreender e propor, e o propor e agir. Visa-se a construção de uma percepção crítica da realidade, com aprofundamento científico e metodológico e uma preparação em transição para o exercício profissional.

No percurso curricular dessas fases, onde não há pré-requisitos, articulam-se as atividades ICH (Interações Culturais e Humanísticas), que são compartilhadas pelos estudantes de todos os cursos, e é um espaço de aprendizagem interdisciplinar que articula diversos saberes na direção de construir perspectivas analíticas quanto a questões humanístico-culturais do mundo contemporâneo.

Utiliza-se a metodologia de projetos, alterando o espaço acadêmico tradicional, abrindo-se para interações e iniciativas. Como especificado no Projeto Pedagógico:

O trabalho por projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino-aprendizagem. Adquirir conhecimentos deixa de ser simplesmente um ato de memorização, e ensinar deixa de ser a mera transmissão de conhecimentos prontos. Neste entender, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, portanto, impossível de separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais deste processo. (UFPR, 2014, p.21)

## Currículo, concepções e modalidades de trabalho pedagógico

A formação nesse curso, que alia fundamentos e práticas dos projetos de aprendizagem e das interações culturais e humanísticas, também propicia que em todo o percurso curricular o estudante tenha contato direto com a realidade da educação pública local. E o estudante “...é colocado em situações que propiciam a construção do conhecimento integrado da área de Ciências com a área dos fundamentos da educação pública e suas implicações culturais, humanas e éticas. A partir dessa experiência, o aluno propõe e executa ações integradas no Ensino de Ciências” (ibidem, p.19). A proposta é que, desde a primeira fase – conhecer e compreender – o licenciando tem oportunidades de participar de momentos de interação com a realidade que permitem vivenciar a integração entre ensino, pesquisa e extensão, ao que segue a fundamentação teórica e técnica para amadurecimento em conhecimentos e à vivência de atividades de inserção profissional.

Desde o início o licenciando tem contato com a realidade da educação pública da região, é levado pelos projetos a lidar com a integração dos conhecimentos da área de Ciências com os fundamentos da educação, a partir do que, planeja e desenvolve ações interdisciplinares de ensino de ciências na educação

básica, em processo de construção de sua autonomia profissional. Nessa formação são utilizados múltiplos meios pedagógicos, como discussão de vídeos, textos, palestras, saídas a campo, grupos de estudo, oficinas, histórias de vida, problematização de realidades etc.

Há um professor responsável por turma, o qual ajuda na elaboração do projeto de estudo da turma, considerando os objetivos e temáticas da série, e acompanha as atividades dos licenciandos, registra, ajuda nas reorientações de planejamento de percurso, informa os demais docentes do curso e a Câmara do Curso sobre o realizado. Na página 23 do Projeto Pedagógico, há exemplo do que pode ocorrer: se o projeto de estudo for, por exemplo: “metodologias de ensino de ciências utilizadas nas escolas locais”, a partir das temáticas da série contidas no PPC o coletivo buscará estabelecer, por exemplo: bibliografias essenciais a serem estudadas, locais e pesquisas a serem investigados, professores que serão convidados e outras atividades.

Ao se aproximar do final do semestre, volta-se aos objetivos e ao cronograma a fim de rever/readequar o planejamento. Além disso, tudo o que acontece é registrado em portfólios produzidos individualmente pelos estudantes. Ao final do semestre então se avalia coletivamente o desenvolvimento do projeto e delinea-se uma perspectiva de projeto para o semestre seguinte. Essa forma metodológica do trabalho pedagógico exige flexibilidade e acompanhamento, e isso ocorre por meio de reuniões pedagógicas semanais em que docentes e licenciandos refletem sobre o andamento das propostas nas turmas, propiciando melhorias, redirecionamentos ou não.

Adota-se o Mapa Conceitual como fundamento do currículo e que exprime uma particular visão didático-pedagógica, como viemos expondo. Ele supera a ideia de grade curricular e opera por eixos temáticos, comportando a concepção de currículo como um conjunto articulado de conhecimentos interrelacionados. Segundo a proposta curricular ele

[...] possibilita desenvolver um processo de formação para a docência que compreende que aprender a educar-ensinar é um processo aprendido e construído diuturnamente e, portanto, complexo, uma vez que envolve uma multiplicidade de dimensões de ser educador-profissional, não sendo, pois, a prática pedagógica reduzida apenas a uma mera tarefa de aplicação, mas sim de construção permanente, de uso mediato e imediato dos conhecimentos das mais diversas áreas para uma atuação conseqüente nos diversos espaços educativos e formativos. (ibidem, p.49)

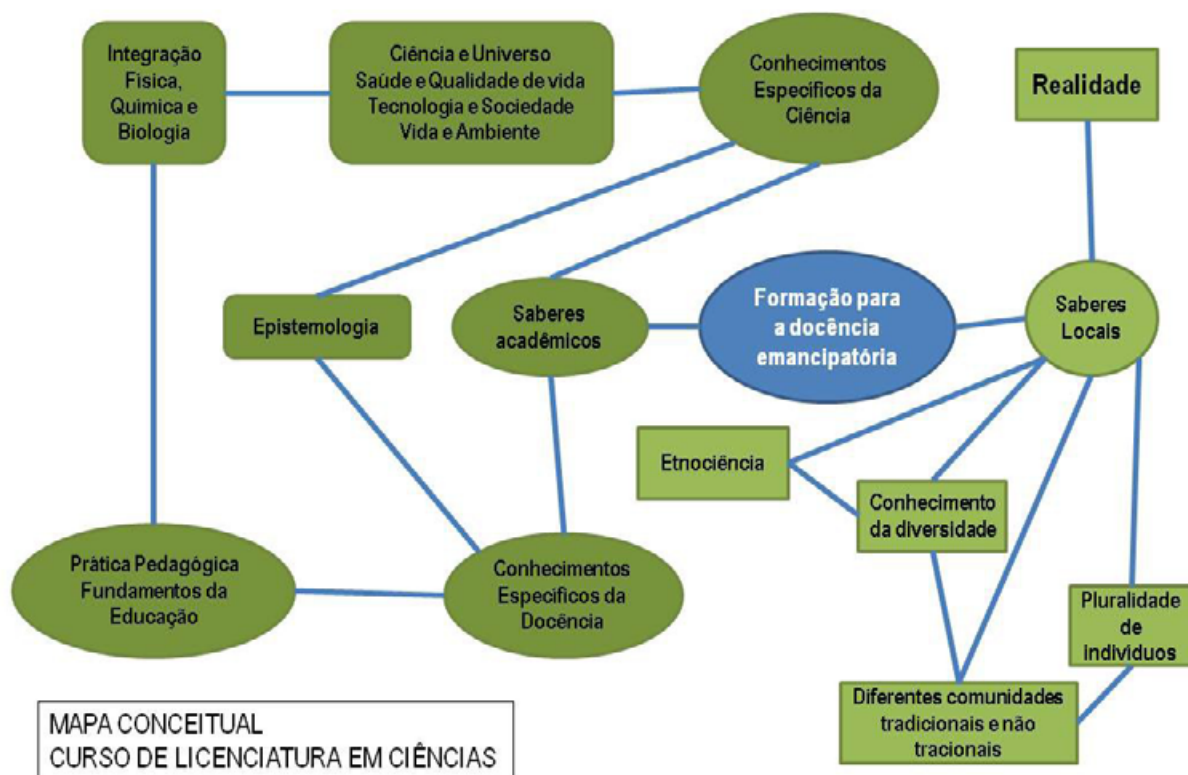


Figura 7 – Mapa Conceitual – Licenciatura em Ciências – UFPR-Litoral.

Fonte: UFPR (2014, p.50)

O currículo se estrutura a partir da proposta do Projeto Político-Pedagógico do Setor Litoral da Universidade e as aprendizagens se processam nos espaços dos Projetos de Aprendizagens (PA), das Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e o dos Fundamentos Teóricos Práticos (FTP), combinadas com cada fase em seus pressupostos. Os FTP não possuem uma sequência linear, pré-definida, e são de responsabilidade das Câmaras dos Cursos e fundamentados no trabalho por projetos.

Sinteticamente, a primeira Fase – Conhecer e Compreender – contempla o reconhecimento do Litoral e do Projeto Institucional, do espaço curricular de Projetos de Aprendizagem; introdução ao mundo universitário e os saberes necessários para o desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem. A segunda Fase – Compreender e Propor – visa aprofundar os conhecimentos para o desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem, sua importância para a região, realizando leituras básicas e/ou pesquisas documentais e referenciais, e estudos conceituais. A terceira Fase – Propor e Agir –, a partir do Projeto de Aprendizagem, estabelece diálogo com a comunidade interna e externa, cria articulação com a Educação Pública do Ensino Fundamental e com outras

instâncias sociais, e realiza divulgação do Projeto em apresentações públicas (Mostra prevista no currículo, congressos etc.).

São organizadas Mostras de Projetos e o Festival de Interações Culturais e Humanísticas onde o produzido pode ser socializado. A formação para a docência é o eixo central do currículo e os conhecimentos pedagógicos são transversais aos diferentes componentes formativos dialogando sempre com os conhecimentos específicos. A cada semestre, como já colocado, a turma pode fazer escolha de uma temática baseada no momento histórico da realidade corrente e as características, necessidades ou interesses da turma (UFPR, 2014, p.54).

Há unidades previstas na matriz curricular. Exemplificamos com a Unidade curricular – *Primeira Fase – 1º ano – I*, que se compõe de horários para: Integração e Reconhecimento; Concepções de Ciência e Educação; Interações Culturais e Humanísticas e Projetos de Aprendizagem. Ou: *Segunda Fase – 2º ano - I*: Ciências Físicas e Químicas, cotidiano e Prática de ensino; Estágio Supervisionado II; Interações Culturais e Humanísticas; Projetos de Aprendizagem. Outro exemplo: *Terceira Fase – 4º ano - I*: Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino; Interações Culturais e Humanísticas; Projetos de Aprendizagem. E, *Terceira Fase – 4º ano - II*: Vivências de docência, relação Ciências e Meio Ambiente e Prática de Ensino; Interações Culturais e Humanísticas; Projetos de Aprendizagem.

## Algumas considerações

Observa-se de alguns anos para cá uma certa inquietação quanto à forma de oferta de cursos de licenciatura, especialmente em instituições de ensino superior públicas. As questões da relação teoria-prática, da interdisciplinaridade, da formação para a autonomia pessoal e profissional têm tido centralidade nas discussões e propostas curriculares diferenciadas vêm surgindo. Essas propostas que aos poucos se materializam, como já apontamos, encontram percalços e tensões pois significam desacomodar conceitos e dinâmicas pedagógicas. Como bem expresso no projeto da licenciatura que abordamos neste tópico: “Diferentemente do entendimento de conhecimento que preponderou na modernidade, este Projeto se estrutura pedagogicamente concebendo o conhecimento como uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade e sua realidade concreta envolvendo a educação e o homem” (UFPR, 2014, p.II).



Mobilizações existem e algumas delas trabalham com o conceito de emancipação, a construção das possibilidades de escolhas fundamentadas em conhecimentos e suas relações com realidades, gerando aspectos peculiares em currículos para a formação de professores, como é o caso desta licenciatura (Keller-Franco, 2014; Brizolla et al., 2010). A cultura disciplinar e a pouca discussão entre docentes da educação superior quanto aos sentidos de currículos formativos na graduação, suas próprias formações estritamente disciplinares, culturas institucionais arraigadas, criam dúvidas e até temores quanto a mudanças. Mas há sensibilidade a problemas que emergem da situação vigente em face quer dos avanços nos conhecimentos, quer das mudanças nos currículos da educação básica, quer quanto a problemas nas situações de aprendizagem.

Uma experiência de inovação é aquela que começa com algum grau de aceitação, algum grau de relutância e que cria demandas que às vezes se consegue atender, outras vezes se resvala para o que era habitual. Sua implementação pede análise contínua e significa busca corrente.

Em estudo com estudantes e docentes da Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral (Canziani, 2015, p.213), os estudantes sinalizam que tendo os professores sido formados em uma lógica disciplinar aparecem ações mais ligadas ao conhecimento especializado, mas, que é perceptível o compromisso dos docentes em mudarem suas práticas, e destaca-se que não se observa nos depoimentos de estudantes e professores resistência à proposta integrada do currículo. Segundo a autora, aparece positivamente a prática da docência compartilhada que, pelo trabalho conjunto e simultâneo de vários professores com a turma de alunos em espaço curricular específico, é um fator que abre possibilidades integrativas entre conhecimentos.

Estudantes e docentes referem-se a dissonâncias entre a perspectiva formativa do curso e as políticas docentes do estado do Paraná. Canziani (2015, p. 204) assim termina seu estudo:

Ressalta-se que o pioneirismo do curso de Licenciatura em Ciências do Litoral se encontra na aceitação do desafio de criar um novo modelo de curso de formação de professores em um cenário nacional que requisitava essa nova perspectiva. Trata-se de um curso recente, com seis anos de existência, ainda não consolidado, e que diariamente se reconstrói a partir de experiências bem sucedidas e outras nem tanto.

## Licenciatura Interdisciplinar em Artes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Este relato acerca da Licenciatura Interdisciplinar em Artes (LIA) da UFRB foi feito com base no Projeto Pedagógico do Curso (UFRB, 2017), nas informações e notícias a respeito do curso disponíveis no site da Universidade e do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (Cecult, Santo Amaro da Purificação), onde o curso fica localizado, e em duas entrevistas, com a coordenadora atual e o primeiro coordenador do curso.

### A UFRB e sua inserção no território – ensino de artes

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada em 2005 como parte do esforço de expansão do ensino superior público durante o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Sua inserção na região, das mais importantes para a cultura nacional, é resultado de lutas sociais históricas por educação e foi aprofundada e ampliada ao longo do tempo. Hoje, abarca sete Centros de Ensino instalados nos municípios de Amargosa (Centro de Formação de Professores, CFP), Cachoeira (Centro de Artes, Humanidades e Letras, CAHL), Cruz das Almas (Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, CCAAB, e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Cetec), Santo Antônio de Jesus (Centro de Ciências da Saúde, CCS), Feira de Santana (Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, Cetens) e Santo Amaro da Purificação (Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, Cecult).

A UFRB se destaca em diversas áreas no cenário nacional e se constitui em uma Universidade pública federal diferenciada, com uma atuação marcadamente intercultural e interepistêmica. Por meio de um conjunto de ações afirmativas e sua forte ligação com a cultura do Recôncavo baiano, a UFRB promove inclusão efetiva de jovens e adultos da região e de todo país, da maioria “minorizada”, historicamente alijada do ensino superior. Em sua breve história, a instituição tem demonstrado a força de seu compromisso social na qualidade do ensino, pesquisa e extensão conectados aos problemas e potencialidades do território, à sua história viva, desenvolvimento socioeconômico e manifestações culturais. Foi, e ainda é, pelo trabalho da UFRB, por exemplo, que diversas

das artes tradicionais da região puderam ser reconhecidas, nacional e internacionalmente, e apoiadas em sua continuidade.

O Cecult tem se tornado um polo importante de formação artística no país, especialmente pelo caráter intercultural e qualidade técnica, e é a unidade que oferece a LIA. O campus de Santo Amaro foi implantado tardiamente com a criação do Cecult, que nasceu com a proposta de tornar-se uma “experiência pioneira, inspirada nos estudos interdisciplinares nos campos da cultura, das tecnologias, das linguagens artísticas, da engenharia do espetáculo e da economia criativa” (UFRB, 2017). Seu primeiro curso foi o Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (Bicult), que iniciou em junho de 2014.

O Cecult permite diversas entradas para estudantes, em bacharelados e licenciaturas que se articulam de forma interdisciplinar. Assim, a LIA tem ligação com outros cursos do Cecult com os quais compartilha componentes, mas emerge do BICULT, incorporando a mesma Formação Geral (FG), que também é compartilhada com a Licenciatura em Música e cursos de outros Centros, e diversos componentes curriculares da formação artística.

Se o BICULT já propunha a adoção de modelos pedagógicos ativos e abertos, de novas tecnologias de ensino-aprendizagem, que integram o pensamento pedagógico contemporâneo, a implantação de uma Licenciatura Interdisciplinar em Artes (LIA), além de afinada com tais modelos pedagógicos, responde a uma demanda mais específica de formação, em especial para o estudante que já tem experiência profissional de ensino e vem à universidade em busca de uma legitimação e contextualização de sua prática, bem como de uma atualização de seus conhecimentos e experiências. (UFRB, 2017)

A LIA foi pensada especialmente para suprir a necessidade de formação de professores de artes para a região, onde, segundo a coordenação do curso, a grande maioria de docentes que lecionam artes nas escolas, tanto nos sistemas públicos quanto particular, não possui formação específica na área. Procura atender essa demanda, que considera pedagógica e política, em favor de uma educação pública de qualidade, tanto para espaços educacionais formais quanto não formais, articulando essa necessidade àquela de repensar e transformar os modelos disciplinares da formação de professores em artes, voltados para os conteúdos das diferentes linguagens artísticas e que pouco dialogam entre si.

A implantação do curso foi acompanhada de tensões dentro da instituição, uma vez que outras unidades, ligadas às artes e à formação de professores, tiveram receio de uma queda na entrada em seus cursos ou de uma falta de unidade nos esforços da UFRB, especialmente com relação a outras licenciaturas. Anteriormente e em outro nível, essas mesmas tensões acompanharam a criação do Cecult, que parecia repetir esforços do CAHL, localizado na cidade de Cachoeira. O que se pode observar nas atividades da instituição, é que os dois Centros apresentam uma certa complementaridade e atendem diferentes anseios na educação superior e na diversidade da região. A competição entre unidades ou cursos, no entanto, pode impedir, como é o caso, de que se aproveite o melhor das soluções institucionais em favor de todos.

## A proposta curricular da LIA

No caso da LIA, nos parece que sua maior potência, como em outros cursos semelhantes da UFRB, está em ter sido “pensada como uma conexão entre grandes eixos que deem conta de uma formação ampla, com base em uma cultura humanística, artística e científica, articulada a saberes concernente às áreas e campos específicos da atuação profissional, permitindo a construção de trajetos e percursos que atendam a demandas pessoais de formação” (UFRB, 2017), na perspectiva de uma educação integral.

Seu pensamento curricular parte da ideia de um rizoma de componentes curriculares e práticas, procurando reafirmar o valor da dimensão estética na compreensão do mundo e construção da cidadania. Parte do pressuposto de que “os conhecimentos, experiências e habilidades do licenciando podem afetar ou incidir uns sobre os outros em qualquer momento de sua formação”, de acordo com o percurso acadêmico singular elegido pelo estudante.

A matriz curricular, com um total de 3.396 horas, foi pensada na chave das Artes Integradas, trazendo elementos de diferentes linguagens artísticas durante a formação junto a *espaçotempos* dedicados à sua integração interdisciplinar. Ela está dividida em três blocos:

- Formação Geral (408 horas), composta pelos seguintes componentes curriculares: *Diversidades, Cultura e Relações Étnico-Raciais; Universidade, sociedade e ambiente; Laboratório de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I e II; Teorias Estéticas; Cultura, Arte e Educação.*
- Formação Básica, que possui a maior carga horária, composta pelos seguintes componentes curriculares em cada eixo:

- Eixo Interartes (680h): *Oficina de som e movimento; Oficina de corpo; Artes do Som e do movimento; Artes do Corpo; Artes Visuais; Oficina Visual; Oficina da Palavra; Artes da Palavra; Laboratório de Artemídia I; Arte, Novas Mídias e Tecnologia; Prática de Conjunto; Arte e Poéticas de Intervenção.*

- Eixo Diálogos Interdisciplinares (289h): *Ética, Ecologia e Cidadania; Arte e Sociedade; Arte, Cultura e Subjetividade; Cultura, performance e experiência estética; Tópicos Especiais em Arte e patrimônio.*

- Eixo Pedagógico (833h): *Temas de História da Educação; Psicologia da Educação; Temas de Filosofia da Educação; Fundamentos Socioantropológicos da Educação; Didática; Políticas Públicas e Organização da Educação Brasileira; Laboratório de Ensino em Artes; Educação, Arte e Inclusão; Ludicidade; Libras; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Pesquisa e Prática da Educação em Artes: ambientes e cenários para práticas didáticas; Prática de Pesquisa; Estética e Educação.*

- Formação Específica, composto pelas Optativas (272 horas), pelo Estágio Supervisionado (408 horas) e pelos componentes curriculares do Eixo de Experimentação (306 horas): 2 CC Optativos (em linguagens artísticas); *Instrumento Harmônico I e II; Rítmica; Canto Coral.*

A Formação Específica tem uma forte ligação com a Licenciatura em Música, mas também oferta diversos CC optativos em outras linguagens artísticas e intermídia, aproveitando os recursos do Cecult. No Quadro 3 há uma representação da matriz curricular do curso, com a distribuição de componentes curriculares por semestre.

### Quadro 3 – Matriz Curricular da Licenciatura Interdisciplinar em Artes da UFRB

1 SEM	2 SEM	3 SEM	4 SEM	5 SEM	6 SEM	7 SEM	8 SEM
Temas de História da Educação (68h) (17h EAD) LIM	Artes do Som e do movimento 51h (17h PCC)	Artes do Corpo 51h (17h PCC) (Bicult)	Arte e Sociedade. 68h	Arte, Cultura e Subjetividade 51h	Optativa 34h	Ritmica 68h (17h PCC) LIM	
Diversidades, Cultura e Relações étnico-raciais 68h (17h EAD) Bicult	Psicologia da Educação (51h) LIM	Optativa 51h	Políticas Públicas e Organização da Ed. Bras. 68h (17 EAD) LIM	Artes da Palavra 51h (17h PCC)	Arte, Novas Mídias e Tecnologias 51h	Tópicos Especiais em Arte e patrimônio 68h (Bicult)	Optativa 68h
Universidade, sociedade e ambiente 68h (17h EAD) Bicult	Ética, Ecologia e Cidadania 51h	Didática - 68h – 17h EAD (34h PCC) LIM	Oficina Visual 68h 34h PCC	Educação, Arte e Inclusão 68h – 17h EAD/17h PCC LIM	LIBRAS 68h – 17h EAD LIM	Optativa 68h	Optativa 68h
Lab. de Leitura e Prod. de Textos Acadêmicos I 68h (34h EAD) Bicult	Temas de Filosofia da Educação (51h)	Artes Visuais 51h (17h PCC)	Laboratório de Artemídia I 51h (bicult)	Cultura, Arte e Educação 68h (bicult)	Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem 51h	Pesquisa e Prática da Educ. em Artes (TCC) 51h	Prática de Pesquisa (TCC) 34h LIM
Oficina de som e movimento 51h (34h PCC) LIM	Fundamentos Socioantropológicos da Educação 51h (17 EAD) LIM	Oficina da Palavra 68h (34h PCC)	Instrumento harmônico I 51h LIM	Instrumento harmônico II 51h (17h PCC) LIM	Prática de Conjunto 68h (34h PCC)	Optativa 68h	
Oficina de corpo 68h 34h PCC	Laboratório de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II 68h	Teorias Estéticas 68h	Laboratório de Ensino em Artes - 68h – 17h EAD (51h PCC)	Ludicidade 68h (17h PCC)	Cultura, performance e experiência estética (51h)	Estágio III - 102h	Estágio IV - 102h
	Canto Coral – 51h LIM		Estética e Educação 68h	Estágio I - 102h	Estágio II - 102h	Arte e Poéticas de Intervenção - 51h	
391	374	357	442	459	425	476	272

Fonte: Extraído de UFRB (2017).

A lista de componentes curriculares optativos oferecidos ao curso, que consta no site da Universidade e no PPC, é longa e variada, mas é naturalmente restrita à oferta possível a cada semestre. Há um desejo expresso pelo Colegiado e NDE do curso de aumentar a carga horária de optativos, flexibilizar mais o currículo, pelos resultados positivos que esses CC têm no aprofundamento da formação nas linguagens de escolha de cada estudante e nas habilidades interdisciplinares, incluindo aquelas que tocam diretamente a docência. Nesse sentido, a prática da Coordenação tem sido a de fazer um levantamento prévio dos interesses de estudantes e procurar viabilizar a oferta desses componentes curriculares, o que tem tido retorno positivo de estudantes, docentes e das unidades acadêmicas envolvidas.

A proposta curricular como um todo enfatiza a interdisciplinaridade, mas, apesar de se propor a não dividir a formação em linguagens, dá mais ênfase a algumas áreas, que são a identidade do Cecult. Para os entrevistados, o pensamento de Artes Integradas perpassa todos os componentes curriculares através de uma consciência docente dessa integração como fundamento da formação desejada. A larga utilização de avaliações da aprendizagem formativas e diagnósticas, induzida e apoiada pelas práticas pedagógicas privilegiadas no curso, com poucas avaliações de tipo mais tradicional, é um indicador de que esse entendimento existe.

## Resultados da formação interdisciplinar

A formação oferecida pela LIA no período vespertino (à tarde), segundo levantamento da Coordenação, tem atraído estudantes com mais de 25 anos, em sua maioria trabalhadoras/es do campo das artes e, em menor número, da educação. O curso conclui seu 3º ano ao início de 2022, com um calendário excepcional em virtude da Pandemia de Covid-19. Até o início da Pandemia, o curso tinha atingido sua maior entrada. Para os entrevistados, no entanto, a formação já demonstrou e continua demonstrando, que as/os estudantes aprendem como dialogar com várias linguagens artísticas e aplicar seu conhecimento pedagógico nessa área.

Por outro ponto de vista, o curso consegue proporcionar a integração entre linguagens artísticas que possibilita o trânsito entre as áreas, tanto na escola quanto na própria prática artística, o que na formação tradicional ficaria a cargo de cada estudante. O Pibid tem sido o maior responsável pela percepção desse resultado e tem informado decisões de gestão do curso. Além disso, provocou o interesse pela docência em estudantes que antes se interessavam mais pela formação artística universitária e não pela formação pedagógica.

Na visão dos entrevistados, a perspectiva expressa no PPC, de uma formação interdisciplinar e intercultural voltada para a identidade docente nas artes, tem se concretizado, representando um trabalho de resistência frente ao quadro geral de desvalorização da formação de professores. Por outro lado, esperam que os resultados sejam melhor reconhecidos a partir da entrada de egressas/os, com sua bagagem interdisciplinar e intercultural, como docentes nos sistemas de ensino e como estudantes em outros cursos da própria UFRB – por exemplo segundas licenciaturas em linguagens artísticas específicas ou em outras áreas de conhecimento e cursos de pós-graduação. Até o momento, o curso não formou sua primeira turma.

## Dificuldades enfrentadas e considerações

O Cecult ainda não possui uma sede permanente, funcionando em prédio cedido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia que, mesmo provisório, após quase uma década, sem reformas recentes, ainda apresenta problemas a sanar em sua infraestrutura. A instalação permanente em prédio histórico a ser reformado é um anseio da comunidade universitária que está em vias de ser realizado e poderá representar um marco para a região. Neste momento,

porém, as instalações podem impedir o retorno às atividades presenciais, pois colocam em risco as medidas sanitárias necessárias ao uso dos espaços.

Ao mesmo tempo, os entrevistados ressaltaram a enorme evasão desde o início da Pandemia e ambos sentem que o retorno presencial parcial será necessário para evitar que ela aumente ainda mais. O Estágio Supervisionado deveria ter sido iniciado, mas tornou-se impraticável pelas condições a partir da Pandemia, incluindo as dificuldades de cada sistema municipal com os quais a universidade interage, tanto para o Estágio quanto para seu Pibid. A previsão é de que as atividades só possam retornar no segundo semestre de 2022, caso o quadro pandêmico continue melhorando.

Como medida de indução à permanência, foi ofertado um número maior de componentes curriculares optativos, o que deu resultado, mas talvez não possa ser mantido na volta ao presencial físico, por ter envolvido diversos Centros em esforço conjunto, que só se tornou possível em grande parte pelo formato *online* no qual seus cursos passaram a funcionar.

Uma outra dificuldade enfrentada pela LIA, comum a diversas das iniciativas estudadas, está na formação do próprio corpo docente da Universidade para a atuação em um currículo dessa natureza. Uma boa parte de docentes engajadas/os no curso não passou por uma licenciatura ou não tem experiência direta com a docência na educação básica. A dificuldade de transitar entre linguagens e áreas de conhecimento dentro das artes também está presente, como em outros cursos interdisciplinares, mas o próprio funcionamento integrado do currículo proporciona momentos de formação continuada nesse sentido, desde que haja abertura interdisciplinar.

Como curso de formação de professores para a educação básica, a LIA oferecida pelo Cecult da UFRB é inovadora em sua estruturação de base integrada a outros cursos (FG). Embora não haja uma integração de todos os cursos da Universidade em torno da mesma FG, como é o caso da UFSB e da UFABC, a ligação com outros cursos tem efeitos concretos positivos na interdisciplinaridade local, dos componentes curriculares, e na perspectiva de formação de cada estudante. Também é inovadora em sua base interdisciplinar em torno das Artes Integradas, tendo potencial para ampliar seu espectro de linguagens artísticas dentro do mesmo currículo.

Apesar das dificuldades com a Pandemia, que podem resultar em grande evasão de estudantes, a LIA representa alternativa sólida à formação disciplinar de professores em artes. A proposta curricular transparece a compreensão de que o difícil equilíbrio entre articulação interdisciplinar e conhecimento



pedagógico, técnico e histórico em cada linguagem artística, ante o horizonte de se formar docentes para a educação básica que atuem de forma interdisciplinar, consciente e responsável, não será conseguido pelo aprofundamento disciplinar das linguagens, mas, sim, pelo foco planejado nas habilidades para se aprender *como aprender* no campo das artes, da educação e suas interfaces. A dificuldade está em colocar em movimento a melhor formação possível nesse sentido, a partir da realidade concreta do Cecult e da UFRB como um todo.

# O COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)

Este relato teve por base os documentos oficiais da UFRJ e artigos publicados em revistas científicas referidos ao final; entrevista com a primeira Coordenadora do Complexo; e as apresentações feitas no Encontro Inovações na Formação Professores para a Educação Básica no Brasil, realizado pela Pró-Reitoria de Graduação da USP em parceria com a CEB-IEA/USP, em novembro 2020. Essas apresentações foram feitas pelos representantes da Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ no evento. Conta-se com a apresentação na Mostra Virtual do evento, como também com a apresentação e discussão na sala 1 do encontro.<sup>1</sup>

Essa proposta se diferencia das demais apresentadas porque não se trata de currículo específico de uma ou mais licenciaturas, mas de uma política institucional para formação inicial e continuada de professores para a educação básica, que se caracteriza por ter estrutura própria em que iniciativas das licenciaturas e formações diversas de professores se cruzam, com inclusão também de instituições parceiras e das redes de ensino. No Termo de Referência, datado de 9 de março de 2018, assume-se que “O CFP se sustenta na concepção de uma formação de professores construída dentro da própria profissão. A *docência é entendida como uma atividade profissional*, com saberes e práticas específicos, que não podem ser reduzidos a subcategorias de conhecimentos associados a outras atividades ou profissões” (UFRJ, 2018, p.1).

---

1 Disponível em: <<https://youtu.be/srlDNms?t=2498>> e <<https://www.catedraeducacaousp.org.br>>.

Propõe-se congregar possibilidades formativas diversas e integradoras com a contribuição e o entrelaçamento de ações entre as instituições participantes. Compõe o que se denomina como “estrutura média” na Universidade, com caráter transversal, expressando sua função de articulação, de espaço de intersecção de saberes e práticas, e espaço de criação de alternativas formativas. Como expresso em documento: “Não se trata de novos currículos ou da criação de novas unidades acadêmicas, mas sim de uma nova postura institucional sobre o lugar da formação e o nível de prioridade dessa missão institucional em seu Plano de Desenvolvimento Institucional” (UFRJ, 2018a, p.2).

O Artigo 1 da Resolução n.19/2018 do Conselho Universitário da UFRJ propõe sua instituição “objetivando articular a formação docente realizada nas unidades e centros com as redes públicas federal, estadual e municipal” (UFRJ, 2018b). E a Resolução n.20/2018 completa, também em seu Artigo 1, reafirmando que “O Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro tem como objetivo promover a articulação intra e interinstitucional para a formação profissional dos professores da educação básica”. E, em seu Artigo 2 define que esse Complexo “tem caráter consultivo e propositivo, exercendo papel articulador entre as instâncias universitárias, as unidades acadêmicas que possuem atividade de formação de professores e de educação básica e as redes municipais, estadual e federal participantes do CFP, em conformidade com as decisões administrativas e acadêmicas das Unidades e Coordenações de Curso” (UFRJ, 2018c).

Assim, pela proposta enseja-se o envolvimento de todas as instâncias ligadas à formação para a docência na educação básica desenvolvida na Universidade, e a formação de uma rede interinstitucional múltipla voltada para essa formação.

Como apresentado pelo Prof. Joaquim Fernando,<sup>2</sup> a iniciativa surge a partir do trabalho do professor António Nóvoa como professor visitante em 2017, na ideia de uma “casa comum” para a formação docente. No centro, a vontade de subverter a cultura institucional da desvalorização das licenciaturas e profissão docente, tornando-a central e não um “apêndice” nos cursos de graduação. Seus valores centrais são: horizontalidade, pluralidade e integração, de saberes, sujeitos e territórios. O Complexo de Formação de Professores (CFP) envolve todas as instâncias ligadas à formação de professores da Universidade,

---

2 Apresentação feita no Encontro Inovações na Formação Professores para a Educação Básica no Brasil, Pró-Reitoria de Graduação da USP-CEB-IEA/USP, novembro 2020. Representando a Pró-Reitora de Graduação da UFRJ no evento: Prof. Marcelo de Pádua e Prof. Joaquim Fernando.

integradas em uma Rede interinstitucional de órgãos federais, estaduais, municipais e da sociedade civil organizada. Constitui-se em uma Rede, da qual a UFRJ não é mais o centro, embora seja protagonista, tanto na sua criação quanto manutenção e desenvolvimento. É um consórcio de instituições, cujas relações não precisam passar pela UFRJ. Funciona em torno de um Fórum Permanente de Formação de Professores, com instâncias para cada curso de licenciatura e demais atores da formação de professores nas diversas instituições parceiras. O Fórum é coordenado por um Comitê Permanente, com representações de seus diversos membros, e procura pensar a política macro de formação de professores. A implantação e adequação das políticas às realidades locais é feita através de: Núcleos de Planejamento Pedagógico das licenciaturas; Núcleos de Orientação Pedagógica, para estudantes e suas carreiras, projetos de vida; e Redes Educadoras de Práticas de Ensino, que pensam, planejam e orientam as práticas e Estágio Supervisionado junto às escolas.

Coordenadora do Comitê Provisório de implementação do Complexo de Formação de Professores da UFRJ, Carmen Gabriel (2019, p.191) afirma que o Complexo reflete a perspectiva que “são as instituições responsáveis pela inscrição desse sujeito na sua cultura profissional que precisam assumir radicalmente a sua responsabilidade nesse processo [...] O fato de chamar para si o compartilhamento dessa responsabilidade redimensiona o papel político das universidades públicas brasileiras na formação desses profissionais”. Dessa forma, pontua ainda Carmen Gabriel que as universidades passam a se assumir “como instituições formuladoras de políticas que se coadunem com os princípios da democracia entendida aqui, como espaço do contraditório, da heterogeneidade de ideias, da valorização do pensamento crítico, de formação de profissionais autônomos e de negociações permanentes em torno da produção de ‘um comum’ (Dardot, Laval, 2017)” (ibidem).

Na análise que faz nesse artigo reconhece que a implementação dessa inovação na universidade esbarra “com as tensões oriundas do processo de universitarização tanto no que este atinge a relação com a escola quanto nos efeitos do mesmo no âmbito da cultura universitária” (ibidem, p.201).

O processo de ir das ideias para as ações exigiu esforços do Comitê Provisório do Complexo de Formação que envolveu múltiplos diálogos e busca de alguns consensos para estruturar formas de institucionalizar possibilidades variadas de percursos formativos no Complexo, *modus operandi* e compartilhamentos de processos de gestão e de formação. Também, a construção de acordos com redes de ensino para o desenvolvimento de experiências piloto com

escolas e formas de interação. O Comitê Provisório, encarregado de iniciar a implementação do Complexo tinha representantes das Pró-Reitorias Acadêmicas, dos Centros que possuem licenciaturas, da Faculdade de Educação (FE), do Colégio de Aplicação (CAP), da Escola de Educação Infantil (EEI), dos estudantes e dos Programas Institucionais voltados para a formação dos professores (por exemplo, do Pibid).

Diálogos, contatos frequentes, conduziram a alguns acordos, e uma perspectiva se revelou importante: que formação de professores demanda características próprias e que seria preciso apostar na melhoria da qualidade das ações da universidade junto a escolas. As tratativas continuaram durante o período de isolamento social imposto com o advento da Pandemia Covid-19 e a necessária transferência das interlocuções em forma remota, embora de modo mais lento em função das adaptações necessárias ao funcionamento das várias instâncias envolvidas, interna e externamente à UFRJ.

## Estrutura em rede

Externamente articulações foram encaminhadas com outras instituições de educação superior e com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e Secretaria Estadual. São várias instituições já participantes e outras poderão agregar-se ao CFP. *Horizontalidade* é um dos princípios assumidos pelo CFP. A UFRJ é um dos nós da rede entre instituições que se formou, mas não seu centro hierárquico. Os planos de trabalho e as atividades são de corresponsabilidade entre os parceiros, respeitando especificidades dos espaços institucionais. O intercâmbio de saberes é propiciado estimulando-se sua mobilização em prol da qualificação das formações.

Outro princípio é o da *pluralidade* de ações, no uso de espaços e de ideias. Como consta no Termo de Referência (UFRJ, 2018, p.2): “O CFP incluirá atividades de diversas modalidades (por exemplo, disciplinas regulares, oficinas, debates, projetos de extensão e de pesquisa), desenvolvidas com a participação de docentes, estudantes e gestores das redes de Escolas e das Instituições parceiras, realizadas tanto nos espaços dessas Instituições e Escolas como em outros espaços de formação (tais como museus, centros culturais, espaços públicos)”.

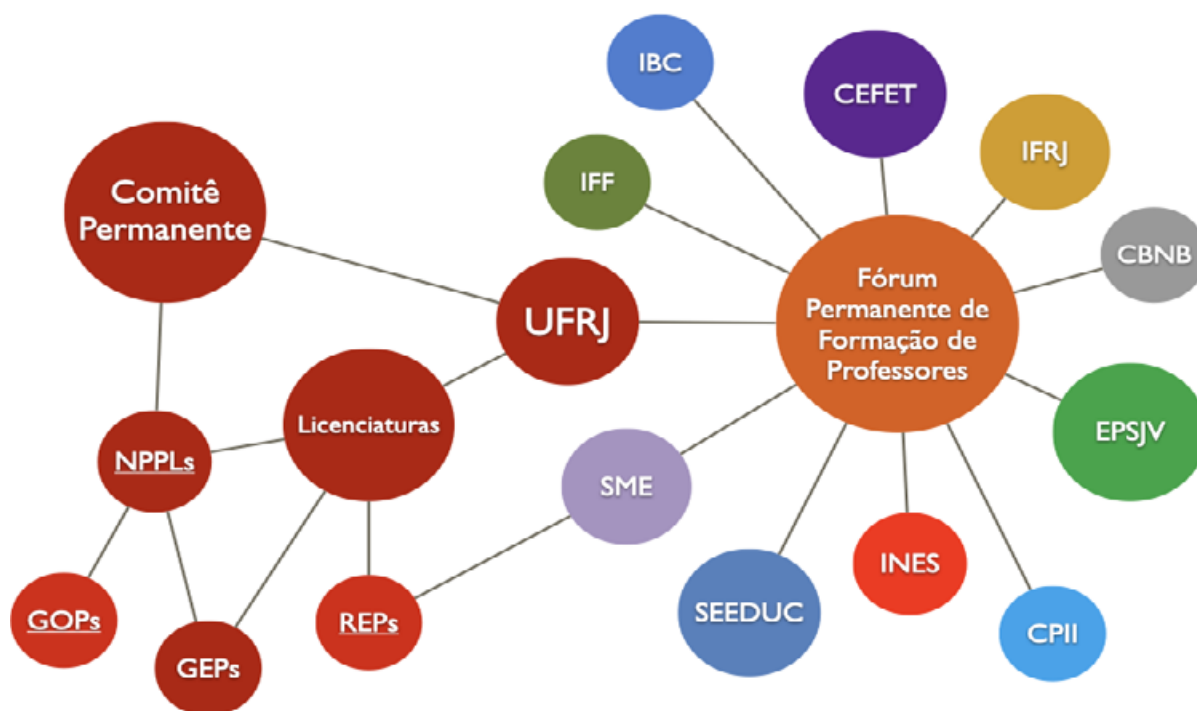
Um terceiro princípio é o da *integração* que visa criar espaços comuns variados, potencializando a socialização de saberes, oriundos de vários contextos, porém com objetivos compatibilizados e compartilhados. Superar a fragmentação e o varejo na oferta de possibilidades formativas é uma meta. Também,

atividades podem ser propostas integrando-se aos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, que são ofertados pelas instituições de ensino superior parceiras, em seus diversos componentes curriculares.

No Termo de Referência (UFRJ, 2018, p.3 e 4) são dados exemplos dessa forma de atuação, entre elas: ações integradas ao Estágio Supervisionado obrigatório, ou às práticas como componentes curriculares, ações voltadas à permanência dos estudantes nos cursos, inserção e atuação dos estudantes e docentes em atividades de extensão ou pesquisa realizadas nas diferentes instituições ou redes de ensino, participação dos docentes da educação básica em disciplinas na universidade ou centros de formação como parceiros em ações formativas, criação de espaços de troca de experiências e conhecimentos entre docentes universitários e os da educação básica, espaço de estudos, reflexão e trocas entre coordenadores de licenciaturas etc. Mais diretamente nas escolas criar oportunidades de realização de oficinas, feiras de conhecimentos, ciclos de debates, construção da memória da escola, entre outras.

Internamente à Universidade colocou-se o propósito de buscar, de modo participativo, a promoção de integração de ações formativas e de alguma reorganização acadêmica em cursos de licenciatura, para o que se instituíram as instâncias seguintes: 1. *Núcleos de Planejamento Pedagógico da Licenciatura* (NPPL): visando a superação de uma tradição bacharelesca em alguns cursos, é responsável por pensar os currículos de cursos de licenciatura dentro de nova visão sobre formação para a docência na educação básica; 2. *Grupos de Orientação Acadêmica* (GOP): tem por função acolher grupos de estudantes de licenciatura para apoiá-los academicamente em seus percursos formativos ao longo de toda a licenciatura, orientar escolhas por disciplinas, atividades de extensão e de pesquisa e é composto por professores; 3. *Redes de Educadores de Prática de Ensino* (REP): constituídas por docentes da Universidade e das Escolas de Educação Básica envolvidos com os currículos e práticas pedagógicas dos licenciandos.

Para cada uma dessas instâncias são definidas ações possíveis e responsabilidades específicas. (UFRJ, 2018a, p.22-5).



**Figura 8 – Desenho Institucional do CFP.**

Fonte: Material de apresentação do Complexo de Formação de Professores / 2019.

A coordenação das atividades é realizada pelo Fórum Permanente de Formação de Professores, que tem representantes de todas as instâncias cooperantes, e responde pela sustentabilidade das atividades e respeito aos princípios mutuamente aceitos e pelo seu regimento interno.

O Coordenador do Complexo aponta que internamente há que considerar o volume de ofertas existentes na UFRJ: 32 licenciaturas; dessas, três em EaD, oferecidas em quatro Centros e no campus de Macaé, a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação e a Escola de Educação Infantil, instâncias importantes relativas à formação de professores. Destaca a importância do Comitê Permanente das licenciaturas, que se reúne de 15 em 15 dias para discussão de temas importantes ou polêmicos trazidos pelos participantes, para discussão das novas diretrizes curriculares para as licenciaturas, com realização de jornadas com a comunidade, com reflexões teóricas e de concepções, com trocas de ideias sobre o conhecimento pedagógico dos conteúdos, sobre as práticas como componentes curriculares e sua diferenciação em relação aos estágios, entre outras questões.

Há muitas consultas ao Comitê sobre aspectos do cotidiano curricular e as normativas ou propostas, seja de órgãos da Universidade, seja de coordenadores de curso, seja de docentes. Proativamente há proposta de se iniciar

discussão sobre a reforma do ensino médio e elaboração de estudo e documento sobre a nova orientação normativa. Busca-se interação com graduações diversas e com as pós-graduações mais específicas da área educacional (há 14 cursos estrito sensu) e os programas de extensão universitária. Entram em pauta questões relativas à cultura digital e capacidades de ação integrativa, e a relação pesquisa-formação inicial para a docência.

A relação com a Faculdade de Educação caminha atualmente com receptividade da direção, que conhece bem o Complexo e dele já participou. Enfim, considera que caminhos se delineiam, enfatizando a necessidade de colaboração recíproca e entendimentos claros e fecundos, com confiança e respeito. Sobretudo, não esquecer a complexidade da área educacional, ainda mais diante dos desafios que a travessia da pandemia Covid-19 mostrou e outros que gerou.

Todas essas colocações também foram trazidas pela Profa. Carmen Gabriel que ressalta as diversidades internas à UFRJ e a necessidade de construção de um “nós” formadores de professores. Cita o papel de uma Cartografia sobre as ações em andamento na UFRJ de processos formativos ativos em escolas das redes de ensino, que se mostram como propostas esparsas (localizaram-se 257 ações), a qual se espera, permitirá reflexões e discussões que ajudem a chegar a alguma integração dessas ações, dentro das possibilidades que possam existir, ou serem criadas, de articulações entre elas em torno de eixos comuns.

Sinaliza a importância de melhorar a representação das escolas, de um lado, e aponta, de outro, que vem aparecendo demandas relativas à formação dos formadores. Grande desafio, que entende, só poderá ser lidado com interlocuções fecundas e boa comunicação, diz respeito a como repensar a formação de docentes, como promover mudanças curriculares ante as diferenças de concepções quanto ao exercício da docência. Diálogo e negociação constantes, com abertura, é o caminho que aponta.

Segundo os entrevistados, o Complexo de Formação de Professores alcançou sua institucionalização e passa a ser reconhecido pelas diversas unidades da UFRJ como a instância responsável pela gerência dos processos formativos de professores, como interlocutor com as redes de educação básica e com as instituições federais de ensino que também atuam com a formação docente no estado do Rio de Janeiro. Segundo eles, o CFP materializa, assim, a proposta lançada pelo Professor António Nóvoa de construção de uma “casa comum”, um terceiro espaço (Nóvoa, 2017), construído pelo encontro da academia com a escola e vice-versa, em condições de mútuo reconhecimento como agentes da



formação dos futuros docentes para a educação básica, dos que nela já atuam e dos formadores universitários.

Mútuas aprendizagens. Mas não deixam de apontar desafios existentes para essa aventura, não só nas instituições, como também em relação aos profissionais, como os receios de haver perda de autonomia em face da proposta de coletivos, o lidar eventualmente com alguma insegurança, que subliminarmente se faz presente no ambiente universitário ou escolar, ou que haja exigências drásticas de mudança de hábitos etc.; ou seja, questões humanas compreensíveis e que merecem respeito, segundo os entrevistados.

Acreditam na superação desses receios pelo encaminhamento de forma respeitosa, com ampliação das discussões e conversas com a comunidade universitária e as redes e escolas – um universo grande e heterogêneo – cuidando e melhorando as formas de comunicação interna e externa, procurando-se enfrentar passo a passo obstáculos que surgem, considerando-os como elementos que podem também trazer contribuições aos encaminhamentos e às atividades. Isso exige dedicação e tempo, consideração e respeito, abertura, vivência contínua de compartilhamentos, sensatez e avaliações em processo.

## OUTRAS INICIATIVAS

A sondagem realizada pelos sites das instituições públicas de ensino superior que oferecem licenciaturas possibilitou, também, detectar iniciativas que mostram indicações de algum tipo de renovação, na perspectiva interdisciplinar, na oferta de alguns desses cursos. As informações assim obtidas permitem pontuar aspectos inspiradores de alternativas formativas, mas, em outro momento, mereceriam uma maior aproximação e aprofundamento.

Vale destacar que se encontram iniciativas que mostram em partes de seus currículos mudanças que visam uma formação diferenciada para seus licenciandos. Essas iniciativas, vamos chamar de parciais, que são criadas pelas próprias instituições e que não se fazem no escopo de um programa de governo incentivado,<sup>1</sup> são indicações da emergência sentida por seus realizadores da necessidade de novos delineamentos em formações para a docência, as quais despontam em variados formatos e condições. Alguns casos, a título de exemplo, podem ser citados.

Na Universidade Federal do Cariri (UFCA) foi criado o Instituto de Formação de Educadores (IFE), abrigando cursos de licenciatura de diversas áreas do conhecimento, como também os de formação continuada para professores da educação básica e pós-graduação. Oferece várias licenciaturas disciplinares e a licenciatura interdisciplinar de Ciências Naturais e Matemática (LICN), no campus Brejo Santo, a qual tem seu currículo orientado por competências. A LICN, conforme seu projeto pedagógico, oferece uma formação geral interdisciplinar nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química, e em um segundo ciclo de formação os estudantes podem escolher uma das áreas para se aprofundar.

Os que fazem tanto o primeiro como o segundo ciclos recebem dois diplomas: um relativo à licenciatura interdisciplinar e outro em uma das discipli-

---

1 Programas como o Programa de Educação Tutorial (PET), o Pibid ou Residência Pedagógica, que recebem apoio governamental e nasceram da iniciativa de governos e não como criação da própria instituição.

nas: Matemática, Física, Química ou Biologia. A LICN apoia-se no princípio de oferecer conhecimentos sobre os fundamentos das áreas disciplinares que contempla, em suas inter-relações e em seus desenvolvimentos históricos, incorporando a perspectiva de estratégias para transposição do conhecimento das Ciências Naturais em saber escolar. Busca-se oferecer um processo integrado de formação que propicie aos estudantes a capacidade de identificação e resolução de problemas no âmbito educacional, na intersecção de seus aspectos tecnológicos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e multiculturais, com visão ética e humanística.

São valiosos a consideração da diversidade e o estabelecimento de um diálogo intercultural. Meta que orienta as atividades curriculares é a apreensão de saberes associados à construção de práticas, em perspectiva multi e interdisciplinar, que sejam relevantes para o desenvolvimento de atividades escolares relativas aos diferentes níveis de ensino na educação básica, considerando os projetos pedagógicos das escolas. Visa-se com essas atividades levar à construção de novas formas de conceber os conhecimentos, pela articulação entre as várias áreas componentes das ciências da natureza. E que esta postura interdisciplinar seja praticada nas escolas nas áreas das ciências (UFCA, 2015).

As dinâmicas pedagógicas a serem desenvolvidas no decorrer dessa licenciatura, pelos seus docentes, são objeto de atenção, e aos estudantes é oferecida “uma diversidade de experiências formativas, incluindo oficinas, projetos, vivências, visitas, seminários, grupos de estudo, oficinas, laboratórios etc.” (UFCA, 2015, p.17). Destacam-se as ações desenvolvidas no Laboratório de Prática Pedagógica. Nesse espaço cria-se oportunidade de sistematização das aprendizagens auferidas em determinados períodos de trabalho, levando à construção de articulações conscientes entre conhecimentos científicos e pedagógicos, na direção da docência na educação básica, com reflexões aprofundadas sobre dificuldades, impasses, relevâncias.

Como proposto, o trabalho no Laboratório: “Visa o desenvolvimento de atividades de natureza prática mediante a organização de oficinas de ensino e aprendizagem desenvolvidas por professores e alunos objetivando a elaboração de material didático, a compreensão e a avaliação de seu adequado uso pedagógico para cada fase da Educação Básica” (UFCA, 2015, p.41). Nas disciplinas são utilizadas experiências de monitoria, demonstrações, exercícios relacionados à prática pedagógica, aulas de campo em espaços não formais e informais, estudos de caso etc. As questões de metodologia de ensino e interdisciplinaridade

são discutidas a partir da página 28 do Projeto Político-Pedagógico dessa licenciatura, e são colocados os princípios didáticos a considerar.

Assim, com essas preocupações e com as oportunidades e condições oferecidas no curso pretende-se formar profissionais que “saibam planejar, executar, supervisionar e avaliar atividades relativas às práticas docentes, no contexto escolar, intervindo de forma dinâmica” (UFCA, 2015, p.19).

Trazemos aqui, de modo breve, duas iniciativas relatadas no Encontro Inovações na Formação Professores para a Educação Básica no Brasil (USP-PRG, 2021). Na Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs) há os Observatórios formativos em que se trabalha com aspectos da formação inicial e continuada de professores, em todas as áreas de conhecimento. O Observatório promove encontros e trocas, planejando coletivamente suas ações em torno da qualificação do trabalho docente. Apoiar-se na cooperação em rede e potencializa o trabalho docente nos municípios onde docentes-estudantes atuam.

O trabalho está centrado na relação universidade-escola, entendida como um movimento contínuo de dupla contribuição, no processo reflexão-ação-reflexão-consequências e novas ações. Preconiza uma prática didática com sentido crítico-criativo, que proporcione rupturas nas formas usuais do trabalho docente e que transforme a educação e aspectos ligados ao território, a partir de seus próprios agentes e sua realidade. A própria ação em rede é avaliada/repensada sempre na direção da valorização do trabalho docente, dos alunos e das escolas.

Problemas da prática são enfocados interdisciplinarmente, na Universidade e nas escolas, pelos agentes da rede constituída e suas ações locais. Nessa Universidade há aspectos interessantes no desenvolvimento do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, que é feito em colaboração estreita com escolas da rede municipal de ensino. A reflexão contextualizada, que dá suporte aos trabalhos, faz emergir, a partir das vivências diretas nas escolas, questões candentes na formação para a docência que são estudadas e trabalhadas para o planejamento da continuidade das atividades a serem realizadas.

A cada semestre, aspectos e temas sobre as práticas da docência nas fases iniciais da escolarização das crianças se destacam, e em trabalho coletivo com os professores da rede municipal de ensino planejam-se ações pedagógicas. Nisso se envolvem com destaque os docentes-tutores da escola, invertendo a relação universidade-escola, numa visão de parceria em que a experiência de quem está na rede é valorizada, superando a postura de prescrição ou superioridade assumida, em geral, pelos docentes universitários.

O estágio é tido como um elemento de oxigenação e revisão do papel de formação para a docência e das próprias práticas da docência no ensino superior. Os docentes da rede escolar que contribuirão com o estágio são selecionados por sua experiência e boas práticas, o que valoriza seu trabalho. O trabalho realizado pelos estudantes é compartilhado entre as instituições em um seminário conjunto, que alimenta o próximo planejamento.

Como trazido no Encontro Inovações na Formação Professores para a Educação Básica no Brasil, Universidade e escolas “ganham com a ligação do trabalho a problemas e práticas reais, e a formação de estudantes ganha em significado para a região” (USP-PRG, 2021).

O projeto da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) considera o estudo dos elementos que compõem memória, saberes, valores, costumes, práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e da agricultura familiar. Articula conhecimentos acadêmicos com esses aspectos, e busca fomentar a análise das características socioculturais e ambientais do território de vida dos estudantes para que eles compreendam, em sua complexidade, os conflitos e contradições existentes.

Com essa articulação objetiva o desenvolvimento da capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que estabeleça uma formação crítico-criativa, comprometida com os princípios da construção de alternativas de sustentabilidade social dos territórios rurais. Apoiase na Pedagogia da Alternância que compreende articuladamente o Tempo Comunidade (TC) e o Tempo Universidade (TU).

Com a formação no TU desenvolvem atividades nas suas comunidades, seja de diagnóstico, de aproximação com a escola, estágios em sala de aula e projetos comunitários de integração escola/comunidade, conforme a etapa do curso. Busca-se com esse processo educativo uno articular a experiência de trabalho e de vida do estudante no seio da comunidade/município onde reside com a experiência de formação universitária que está realizando. Visa-se a atuação docente na Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) nas comunidades rurais, em diversas áreas do conhecimento.

A Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental – USP – Campus SP, vinculada ao Instituto de Geociências, tem contribuições dos Institutos de Biociências, Física, Química, Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas, Matemática e Estatística e Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. A Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental (USP – Campus São Paulo) é realizada em boa parte de forma interdisciplinar. A formação pedagó-

gica é dada por disciplinas específicas da Faculdade de Educação onde os estudantes podem fazer algumas escolhas. Porém, no Instituto de Geociências, há aspectos ligados a práticas educacionais voltadas a alunos da educação básica que são trabalhados integradamente com outros temas abordados e disciplinas.

Assim, nessa licenciatura que é oferecida desde 2004, a ideia mãe é a importância do enfrentamento das questões socioambientais e isto demanda conhecimento fundamentado no entendimento do funcionamento do Planeta Terra de forma sistêmica, incluindo os subsistemas humanos e os valores ligados à sustentabilidade do planeta e da vida, em perspectiva interdisciplinar (USP, 2019a, p.3). Nasceu de uma reflexão crítica em relação aos conhecimentos sobre o planeta que habitamos e suas consequências.

Nas palavras de Toledo et al. (2005, p.2): “A cultura em Ciências da Terra da população brasileira é ou quase nula ou imprecisa e, muitas vezes, equivocada, já que há apresentação dos temas nesta área como inserções dispersas, fragmentadas e desconectadas do ciclo natural em outras disciplinas escolares como Ciências, Geografia, Biologia, Química e Física”. E completam: “raros são os cidadãos que têm real noção do funcionamento do planeta e consciência de que o grau crescente de ocupação da superfície e da exploração dos recursos (minerais, energéticos e hídricos) significa uma importante interferência no curso natural da evolução da superfície terrestre”.

Preparar formadores nesse terreno torna-se relevante por sua atuação com as novas gerações, e assim o currículo oferecido por essa licenciatura se pauta pela pesquisa e compreensão dos fenômenos naturais, como Física, Química e Matemática, em estreita associação com os conteúdos das Biociências, Geografia e as Ciências Humanas e com práticas educativas. Visa-se formar professores analítico-críticos “para a realidade local e global, de forma a compreender os aspectos socioambientais no bairro em que está inserido, na escola em que atua, sem perder, no entanto, a visão mais ampla dos processos geológicos em escala global” (USP, 2019a, p.2-3 e 4).

Com os estudos integrados e as aulas práticas de campo estarão aptos a projetar, realizar e avaliar atividades educativas de estudos do meio em ambientes diversos como também em centros de ciência, unidades de conservação, parques, museus ou organizações não-governamentais. Normativa do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, de 2016, faculta aos formados neste curso dar aulas de ciências no segundo ciclo do ensino fundamental e de disciplinas no ensino médio, bem como podem, na ausência de licenciados disciplinares, lecionar geografia, biologia, educação ambiental ou ecologia. No ensino técnico,

na formação de profissionais em nível médio, podem atuar em cursos como por exemplo de Mineração, Edificações, Ambiente, Agricultura, Agrimensura, Topografia, Meio-Ambiente e Uso e Ocupação do Solo.

Também na USP, a licenciatura em Ciências Exatas do Campus de São Carlos foi uma das iniciativas pioneiras em oferecer uma formação, no caso, multidisciplinar para a docência na educação básica. Nessa licenciatura, que se iniciou em 1993, os estudantes frequentam todo um conjunto de disciplinas de ciências exatas e diversas disciplinas da área de biologia, e da educação. Visa oferecer uma formação ampla em ciências e as disciplinas são tratadas em sua relação umas com as outras, além de oferecer oportunidades de aprendizagem em projetos variados.

As práticas educacionais ligadas ao ensino das ciências se fazem presentes em variadas condições em que se trabalham os conteúdos científicos, em laboratórios, oficinas, projetos de extensão etc., e também, como poderiam ser ensinados. O formando nesse curso termina com duas habilitações (em ciências, e pode ter habilitação em física ou química ou matemática), mas pode completar uma terceira habilitação também. Cooperam para essa licenciatura os Institutos de Física, Química e de Ciências Matemática e Computação.

É importante a atuação formativa através do LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores em que os estudantes aprendem com simulações de situações reais de ensino com alunos da rede pública que vêm à Universidade para aprender em minicursos que lhes são oferecidos e que, por entendimentos com essas redes, lhes são oferecidos. Como assinalado em seu Projeto Político Pedagógico: “Este curso considera a complementaridade entre diversas áreas do saber científico e da Matemática, e leva em conta a necessidade de responder a uma tendência de integrar no ensino cada vez mais os conhecimentos de várias áreas” (USP, 2017, p.2).

Os licenciandos contam em sua formação com o acervo da Seção de Materiais Didáticos, Oficinas de Réplicas, Laboratório de Recursos Didáticos em Geociências e com as atividades do Museu de Geociências. Relevante assinalar que a sintonia dos docentes que atuam nessa licenciatura com seus pressupostos, colocados em seu projeto, é considerada imprescindível.

Sem desmerecer outras iniciativas na Universidade de São Paulo, lembramos aqui a proposta da licenciatura em Educomunicação (USP – Campus São Paulo) oferecida pela Escola de Comunicação e Artes. A formação oferecida nesse curso utiliza integradamente contribuições das ciências humanas, especialmente dos campos da comunicação e da educação, bem como das prá-

ticas sociais relacionadas aos âmbitos da produção midiática, dos estudos da recepção, do uso social e pedagógico das tecnologias nos processos de educação formal e não formal.

O curso destina-se a preparar professores de comunicação para a educação básica, especialmente o ensino médio, bem como para outras funções educacionais quer na escola, quer em outras formas de organização ligadas à educação. A prática educomunicativa decorre da demanda que suscita o contexto da Sociedade da Informação, tanto na esfera da educação formal (sistema de ensino regido pelas Diretrizes para o Ensino Fundamental de Nove Anos; ações decorrentes do plano de reforma para o Ensino Médio, além das práticas de EaD), como da educação não formal (o trabalho com infância e juventude, envolvendo a recepção e a produção midiáticas) e informal (a produção dos meios de comunicação – como a TV o rádio e os recursos digitais – direcionada à infância e juventude ou, de alguma forma, relacionada à educação e cultura).

O programa prevê disciplinas teóricas, envolvendo o campo da comunicação e as teorias da educação, trabalhadas sempre de forma interdisciplinar, assim como disciplinas voltadas para a prática educomunicativa, possibilitando ao estudante situar-se na sociedade da informação e tomar conhecimento das novas exigências que decorrem do complexo mundo em que as novas gerações passam a viver.

Os licenciandos têm a oportunidade de viver experiências diferenciadas através dos vários convênios que a ECA realiza, por exemplo, com a Fundação Roberto Marinho/ Canal Futura, e com instituições de outros países. Como se esclarece no Projeto Pedagógico (USP, 2018, p.123): “O intercâmbio por meio de convênios estabelece laços de colaboração interinstitucional mais estável, permitindo a troca de experiências de ensino, de produção científica e administrativa, sendo que cada um dos convênios internacionais é resultado de um processo de workshops, missões, seminários...”.

Também como atividade optativa, os estudantes podem participar de *Imersões* que se constituem em “oportunidades de realizar vivências em espaços que fomentem e divulguem processos e práticas educomunicativas, ou que apresentem aspectos fundamentais relacionados aos fundamentos da educomunicação”; “[...] vivências junto às atividades desenvolvidas por projetos, programas e práticas desenvolvidas por instituições da sociedade civil” (USP, 2018, p.124). Essas atividades denominadas de *Imersões* implicando grande envolvimento dos estudantes nas ações que podem ser realizadas internamente em propostas da instituição, ou externamente, em Secretarias de Educação, ONG etc.



O licenciado em Educomunicação, além de atender às necessidades da área de linguagens e comunicação e suas tecnologias na educação básica, pode cobrir a área de gestão e produção de comunicação em espaços educativos, seja na educação formal, seja na não formal.

# APRECIÇÃO FINAL

Sobre o movimento de licenciaturas interdisciplinares, ressalta Canziani (2015, p.8) que: “[...] há uma mudança de perspectiva, de maneira lenta e incipiente, no panorama da educação brasileira que propõe o estabelecimento de currículos em uma perspectiva integrada e que supõe a necessidade de reorganização dos saberes de modo menos fragmentado e por meio de áreas de conhecimento”. Isso significa a emergência também, como pudemos aquilatar pelas entrevistas realizadas para este estudo, de novas dinâmicas pedagógicas esposadas por docentes nesses cursos, criando espaços de aprendizagem diversificados. Ou seja, as mudanças se mostram na alteração de currículos, mas chamam também por mudanças nas relações de formação.

Esse aspecto relativo ao emprego de meios variados e mais participativos com os estudantes, pela criação de ambiências de aprendizagem diferenciadas e que sejam propiciadoras de estímulos não só à participação, mas também à criatividade dos licenciandos e ao desenvolvimento de seu gosto pelo conhecimento e pela busca desse conhecimento, chama a atenção. O fato é que essas ações pedagógicas se assentam também em nova formação e exploração pedagógica por parte dos formadores de professores e no reconhecimento que, sem desprezar formas habituais de aulas, há que mobilizar também de outro modo os estudantes para a construção de novos conhecimentos de modo a criar condições para que desenvolvam autonomia formativa e de escolhas. *É preciso considerar que isso se dá, nas licenciaturas interdisciplinares, dentro de uma nova perspectiva epistemológica quanto aos conhecimentos envolvidos nessa formação, concebidos como integrados e interrelacionados, colocados, portanto, em outro diapasão.*

Muitos conhecimentos cientificamente fundados estão acumulados, sob diversas ópticas, quanto aos processos de formação humana, processos complexos e interdependentes de contextos. Esses conhecimentos influenciam concepções e práticas educacionais e são considerados por muitos dos que trabalham com formação de professores para a educação básica, mas nem sempre merecem consideração maior do conjunto dos envolvidos com educação em nível superior.

Lembramos que, de modo geral, historicamente a formação de professores esteve relegada a uma certa “invisibilidade” dentro das instituições, como atividade “menor”, “complemento”, ou ainda, com pouca “cientificidade” ou “consistência”. Dessa forma é que se apresenta, também, nesse cenário, a questão da representação em certos círculos universitários sobre os conhecimentos tratados no âmbito da área da educação como pouco “científicos”, “genéricos”.

Há também a ideia comum que o mais importante na formação de professores é o conhecimento extenso e aprofundado das disciplinas, sendo isso suficiente para a atividade de ensino. Revela-se aí desconhecimento quanto à realidade do trabalho de professores na educação básica e suas demandas, e desconhecimentos das contribuições de vários campos, com conhecimentos bem fundamentados em pesquisa, à área da educação – quanto ao desenvolvimento humano e das aprendizagens, aos aspectos sociológicos, antropológicos e políticos aí envolvidos, dentre outros, constituindo-se na área de conhecimentos da educação, integrando esses aportes, como uma área de pesquisa com contribuições específicas, teorizações e conceitos próprios.

Embora as representações apontadas sejam questões em certa proporção superadas, elas ainda perpassam o ambiente acadêmico e têm seu peso no posicionamento quanto aos cursos de licenciatura e na sua sustentação curricular, particularmente no que respeita a propostas interdisciplinares, integradoras entre conhecimentos de área, educação e questões sociais-culturais. A colocação desses cursos em outras bases filosófico-teórico-científicas traz desafios tanto a concepções/representações como a rotinas e dinâmicas de ação formativa. É desafiante, também, no que respeita ao papel de um docente da educação superior.

Observamos que as licenciaturas interdisciplinares colocam desafios ao modo tradicional de funcionamento educacional nas universidades: em modos de pensar e de agir. Em razão de seus movimentos, de certo modo atraem a atenção dos que atuam na instituição, ou seja, acabam por dar visibilidade a um trabalho que nem sempre foi considerado valioso – o da formação de professores para a educação básica.

Devemos considerar que há dissensões e tensões no processo de implementação das inovações pretendidas pelas propostas de cursos interdisciplinares, como também pelas de flexibilização curricular. Há avanços de posições e alguns retornos a condições anteriores nas iniciativas analisadas, como apontado na exposição das experiências. As universidades têm formas de funcionar bem estabelecidas e uma burocracia que, se ajuda a organização sob certos aspectos, molda e limita em muitos outros. Com isso, criam-se nela hábitos e

uma cultura em formas de agir que se reificam e criam graus de resistência a mudanças, mais ou menos fortes, mais ou menos arrazoadas.

Cabe lembrar aqui a contribuição de Bourdieu (1983, p.65) para o entendimento desse processo trazendo o conceito de “*habitus*”, por ele entendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas[...]”.

Repetição que multiplica. Essa cultura acadêmica, fundada na disciplinaridade pesa não apenas para inovações quanto a propostas que envolvam interdisciplinaridade, mas também para inovações nas formações disciplinares, especialmente nos aspectos pedagógicos dos currículos.

Por outro lado, é importante ressaltar que a tendência encontrada em alguns casos de inserção de possibilidades formativas em continuidade, ou em paralelo, com foco em disciplinas específicas nos cursos de perspectiva interdisciplinar, pode não significar um retrocesso mas, sim, uma proposta nova, uma combinatória, um modelo em que formação interdisciplinar e aprofundamento disciplinar mantêm interfaces, em alguns casos apresentando-se como possibilidade de dupla certificação: por área do conhecimento e em uma disciplina específica.

De qualquer modo, há novas posturas e práticas envolvidas nas dinâmicas desses cursos, e, assim, assinalamos a seguir alguns aspectos encontrados nessas iniciativas que se mostram como diferenciais nas práticas relativas à formação de professores para a educação básica. Os casos analisados revelam:

- Forma mais coletiva de envolvimento dos docentes com as atividades curriculares, com consciência clara do projeto pedagógico institucional do curso.
- Inserção de docentes e licenciandos em novas formas epistêmicas de compreensão dos conhecimentos e concepção de práticas educacionais.
- Atenção coletiva às finalidades dos cursos de licenciatura.
- Destaque ao papel do professor universitário como Educador e não apenas como pesquisador, pelo envolvimento que o projeto formativo demanda.
- Processo de construção de integração e coesão de trabalho entre os docentes formadores em torno do projeto pedagógico que é compartilhado por todos.

- Organização de tempos e espaços educativos de modo diferenciado em relação ao que se pratica usualmente nas matrizes curriculares, com flexibilidade e promovendo integração efetiva com redes de ensino e escolas.
- Perspectiva de horizontalidade em relação aos educadores das redes de ensino com os quais os docentes da universidade se relacionam, trabalhando em paridade e cooperação.
- Atuação dos docentes formadores com muita proximidade junto aos licenciandos, que usufruem de seu acompanhamento nas diferentes atividades na universidade e fora dela.
- Atenção contínua para valorização do estudante nas licenciaturas.
- Consideração do contexto sociocultural dos licenciandos e dos alunos da educação básica e seus impactos nos processos de aprendizagem.
- Novas perspectiva sobre as relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber utilizando-a nas formações.
- Abordagens, em perspectiva interdisciplinar, de aspectos do currículo escolar da educação básica em relação ao nível educacional envolvido.
- Uso de recursos variados para formar os estudantes tais como parcerias diversas, incentivo a núcleos de estudo com atividades integradas, subsídios curriculares, etc.
- Criação de clima de motivação e participação ativa dos licenciandos em coletivos de estudos e práticas.
- Criação de comunidades de aprendizagens para atualizações em conhecimentos e práticas, de modo consistente, utilizando diferentes espaços, meios de informação e formação.
- Oferecimento de caminhos formativos em coparticipação.
- Utilização de diferentes meios de apoio cultural e científico para reflexão e construção de alternativas para ação pedagógica nas realidades educacionais.
- Criação de oportunidades de reflexão coletiva e contínua sobre as práticas desenvolvidas.
- Desenvolvimento de projetos de estágio diferenciados, planejados e orientados com integração com as redes escolares.
- Ressignificação coletiva da relação entre Educação Básica e Educação Superior e da formação inicial e continuada.

Este estudo pretendia mostrar a variedade de iniciativas em formação para a docência na educação básica, tendo como foco iniciativas formativas de caráter interdisciplinar e também com propostas de flexibilização curricular, oferecendo um conjunto de propostas para a reflexão na área de formação de professores.

Como um problema que se anuncia hoje como social, a formação inicial de professores, nas licenciaturas, está demandando olhares e realizações que possibilitem dar identidade a essa formação, construindo-se maior integração nas, e entre, as licenciaturas e seu corpo docente, em perspectivas colaborativas, assumindo as práticas educacionais como práticas socioculturais, com base em uma ética social que destaque o valor dessa formação e da profissionalidade a ela associada.

O considerar a educação básica, em seus aspectos constitutivos e desafios, torna-se essencial nesse processo de busca de alternativas formativas. Pensar que formar docentes para um futuro, ou futuros, conhecendo o presente, é o que aprendemos com as experiências relatadas, o que afasta imediatismos, modismos e sectarismos.

# Referências

ALMEIDA, P. C. A.; YERED, P. L. Os efeitos do Programa Pedagogia Parfor para a identidade docente dos professores formadores In: ALMEIDA, P. C. A.; YERED, P. L. *Formação de professores, v. 1: gestão e identidade profissional; implicações do PARFOR*. Santos; São Paulo: Editora Universitária Leopoldianum, 2017. p.207-28.

ALMEIDA FILHO, N.; COUTINHO, D. Colégios universitários e graduações interdisciplinares: formação geral na UFSB. In: PEREIRA, E. A. (Org.) *Universidade e Educação Geral: Reflexões e Práticas no Brasil, EUA, Europa, Ásia e América Latina*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p.15-44.

ALMEIDA FILHO, N.; COUTINHO, D. Counter-hegemonic higher education in a remote coastal region of Brazil: The Federal University of Southern Bahia as a case study. In: AMAN, R.; IRELAND, T. (Ed.) *Educational Alternatives in Latin America: New Modes of Counter-Hegemonic Learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. p.143-74.

ALMEIDA FILHO, N.; BENINCÁ, D.; COUTINHO, D. Universidade Popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. *EccoS Revista Científica*, v.42, p.39-55, 2017. doi: 10.5585/eccos.n42.6681

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Autêntica, v.1, n.1, p.41-56, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*. PUC/RS, v.33, p.6-18, 2010.

ANGELO, T. A.; CROSS, K. P. *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*. 2.ed. San Francisco: Jossey Bass, 1993.

AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.

BENÍCIO, M. A.; STAL, J. C. O estado da arte da etnomatemática nos trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Educação Matemática. Comunicação Científica. In: XII ENEM – ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2016, 12p. Disponível em: <sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5219\_2354\_ID.pdf>. Acesso em: 9 set. 2020.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.46-81.

BRASIL. (Constituição de 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993 – *Cadernos Educação Básica - Série Institucional*. Volume II, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/meo01778.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer 14/99 de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução 03/99 de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo3\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo3_99.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei n.10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Capítulo: Educação Escolar Indígena. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 1 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE. Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto n.6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CP. Parecer n.02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.2 de 1 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, 2015a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução: *Define 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)*. Aprovada CNE/CP, 7.II.2019.

\_\_\_\_\_. MEC. Programa de Ação de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND. *Informe*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Edital%203%20PROLIND.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2021.



BRITO, M. M. B. *Formação de Professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília*. Brasília, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília.

BRITO, M. M. B.; MOLINA, M. C. Estudo com egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNB no contexto da expansão da Educação Superior. In: *Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/Br*, 2016.

BRIZOLLA, Francélli; SILVA, Lenir Maristela; FAGUNDES, Maurício Cesar V. Ousadia Emancipatória no Ensino Superior: relato de uma experiência didática no Campus Litoral da Universidade Federal Do Paraná (UFPR). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 91, n.229, 2010. p.584-603.

CANZIANI, T. M. *Análise da perspectiva integrada do currículo flexibilizado na Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral*. São Paulo, 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CRUZ, D.; ESTEVES, A.; ASCENÇÃO, V. Licenciaturas em Geografia e seus percursos curriculares: possíveis deflexões no perfil do profissional egresso. *Revista Interface*, n.13, p.113-27, 2017.

CRUZ, G. B. da; MAGALHAES, P. A. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. *Educação e Pesquisa*, v.43, n.2, p.483-98, 2017.

FARIAS, I. M. S. de. *Inovação, mudança & cultura docente*. Brasília: Liber Livros, 2006.

FERREIRA, M. J. L. *Docência na escola do campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo?* Brasília 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

FREIRE, P. Palestra realizada no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo. São Carlos, 22 de novembro de 1994. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDA00&t=2158s>>. Acesso em: 18 out. 2019.

FREITAS, A. V.; PIRES, C. M. C. Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. *Ciência e Educação*, Bauru, v.21, n.3, p.637-54, 2015.

FREITAS, L. C. A Luta por uma Pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito. In: PISTRÁK, M. M. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GABRIEL, C. T. Complexo de Formação de Professores: uma experiência (inter)institucional em curso. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v.23, n.3, p.189-209, jul-sept., 2019.

GASPARATORO, G. *Alfabetização matemática: cartografando as narrativas de alguns alunos da série final do ensino fundamental*. Rio Claro, 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

GATTI, B. A. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (Org.) *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: Editora da UFBA, 2015. p.25-34.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários*. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDANI, A. C. C. *Cartografia da autoria de objetos de aprendizagem na cibercultura: potenciais de e-práticas pedagógicas contemporâneas para aprender Geografia*. Porto Alegre, 2016. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GIRALDO, V. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizadora. *Ciência e Cultura*, v.70, n.1, p.37-42, 2018.

GOES, L. F.; FERNANDEZ, C. Reflexões metodológicas sobre pesquisas do tipo estado da arte: investigando o conhecimento pedagógico do conteúdo. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v.17, n.1, p.94-118, 2018.

GOMES, A. M. R.; MIRANDA, S. A. de; TAVARES, M. de L. Between territories and knowledge practices: Challenges with indigenous teacher training in Brazil. *Soziale Passagen, Journal für Empirie und Theorie Sozialer – Arbeit*, 2020.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Art-med, 1998.

JOUCOSKI, E. Desenvolvimento profissional e inovação curricular na licenciatura em ciências da UFPR Litoral. Tese (Doutorado em Interunidades em Ensino de Ciências). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-12112015-103635/pt-br.php>>. Acesso em: 5 jul. 2021.

KELLER-FRANCO, E. *Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em Cursos de Licenciatura da UFPR Litoral*. 2014. 263 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9770/1/Elize%20Keller%20Franco.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2021.

LAMB, M. E.; WELTER, G. H.; MARCHEZAN, A. A formação de professores e os currículos das licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Anais. X ANPED SUL*, Florianópolis, 2014, p.1-21.

LENOIR, Y. La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherche, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n.1, ano 22, Fribourg, Suisse, 2000, p.177- 220.

MACHADO, N. Competências de Professor: dimensões fundamentais. Minicurso 13: 20/04/2021. Cátedra de Educação Básica. Instituto de Estudos Avançados da USP. *Vídeo*. Disponível em: <<http://youtube.com/catedradeeducacaobasica>>. Acesso em: 3 ago. 2021.

MELO, J. W. R.; BARROS, L. C.; OLIVEIRA, T. J. A. Licenciatura em Pedagogia: uma análise do currículo em ação *versus* o currículo possível. *Espaço do Currículo*, v.7, n.30, p.568-85, 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. *Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto*: UFMG; UNB; UFS e UFBA. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, M. C. Expansão da Licenciaturas em Educação do Campo: Limites e Potencialidades. *Educar em Revista*. Dossiê Temático: Educação do Campo e Movimentos Sociais, v.31, n.55, p.145-66, 2015.

———. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.38, n.140, p.587-609, 2017.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.51, n.37, p.121-46, 2015.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R. Atuação de egressos(as) das licenciaturas em Educação do Campo. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.30, n.61, p.138-59, 2021.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R. Potencialidades da inter-relação entre a formação docente na graduação e na pós-graduação: contribuições a partir de experiências do Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo na UNB. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v.5, p.1-32, 2020.

MONFREDINI, I.; MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. C. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p.13-62.

MORICONI, G. M. (org.). *Ensinando futuros professores: experiências formativas inspiradoras*. Curitiba: CRV; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

NEUSCHARANK, A.; DALMASO, A. C.; OLIVEIRA, M. O. Agenciamento cartografia-garimpagem: um modo de produzir pesquisa em educação. *Educação*, Porto Alegre, v.42, n.1, p.3-11, jan.-abr. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.47, n.166, p.1106-33, 2017.

OLIVEIRA, M. O. de. Como “produzir clarões” nas pesquisas em educação? *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.24, n.56, p.443-54, maio/ago. 2015.

PASQUALLI, R.; CARVALHO, M. J. S. O currículo das Licenciaturas em Ciências Naturais e Matemática em cursos a distância nos Institutos Federais do Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v.35, n.1, p.134-60, 2017.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, R. I.; HEINZLE, M. R. S.; MONTEIRO, A. C. G. Licenciatura em Letras: a formação docente no currículo e as perspectivas dos licenciandos. *Línguas & Letras*, v.18, n.39, p.29-45, 2017.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.1, p.15-30, 2017.

PUIG, D.; COUTINHO, D.; ALMEIDA-FILHO, N. Formação Geral Interdisciplinar no Ensino Superior: um per(curso) na UFSB. In: TUGNY, R. P.; GONÇALVES, G. (Org.) *Universidade popular e encontro de saberes*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – UnB, 2020. p.319-42.

RUIDIAZ, P. O que podem as oficinas de Geometria? Cartografando uma sala de aula da EJA. Rio Claro, 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

SANTOS, E. M. *Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da UnB para práticas educativas contra hegemônicas na experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal*. Brasília, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

SANTOS, M. L. S.; SILVA, K. N. P. Estado da arte sobre a educação integral em redes municipais de ensino no Brasil (2007-2017). *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v.25, n.50, p.139-60, 2019.

SANTOS, S. P. *A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do campo na Universidade de Brasília*. Brasília, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

SOUSA, R.; MOLINA, M. C.; ARAÚJO, A. C. (Org.) *Letramentos Múltiplos e Intedisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo*. Brasília: Decanato de Extensão. UnB, 2016.

SCHUCK, C. A. *Cartografar na diferença: entre imagens, olhares ao infinito e pensamento matemático*. Florianópolis, 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina.

TOLEDO, C. M. de et al. Projeto de Criação do Curso de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental - Instituto de Geociências/USP. *Revista do Instituto de Geociências – USP*. Geologia USP Publicação Especial, São Paulo, v.3, p.1-11, setembro 2005. Disponível em: <[www.igc.usp.br/geologiausp](http://www.igc.usp.br/geologiausp)>. Acesso em: 18 mar. 2021.

TORQUATO JÚNIOR, E. PROLIND: uma realidade no processo de formação de professores indígenas. *Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade*, Número Especial 18b, p.155-62, mar. 2016.

TUGNY, A.; GIANELLA, V. Experiências do Sensível na Formação Acadêmica, a proposta da UFSB. In: TUGNY, R. P.; GONÇALVES, G. (Org.) *Universidade popular e encontro de saberes*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – UnB. 2020. p.425-35.

UFABC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2022. UFABC: Santo André, 2013.

UFABC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Projeto Pedagógico Institucional. Santo André – São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/projeto-pedagogico-institucional>>. Acesso em: 5 jun. 2021.

UFABC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Conselho Universitário. Ato Decisório n.151, de 27 de novembro de 2017 - Aprova a criação das Licenciaturas Interdisciplinares (LI). Santo André: UFABC, 2017a. Disponível em: <<https://www.ufabc.edu.br/administracao/conselhos/consuni/atos-decisorios/ato-decisorio-n-151-de-27-de-novembro-de-2017-aprova-a-criacao-das-licenciaturas-interdisciplinares-li>>. Acesso em: 5 jun. 2021.

UFABC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. ConsEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas. São Bernardo do Campo: UFABC, 2019. Disponível em: <[https://www.ufabc.edu.br/images/stories/comunicacao/Boletim/consepe\\_ato\\_178\\_anexoi\\_projeto\\_pedagogico.pdf](https://www.ufabc.edu.br/images/stories/comunicacao/Boletim/consepe_ato_178_anexoi_projeto_pedagogico.pdf)> Acesso em: 5 jun. 2021.

UFABC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. ConsEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Exatas. Santo André: UFABC, 2019a. Disponível em: <[https://www.ufabc.edu.br/images/stories/comunicacao/Boletim/consepe\\_ato\\_177\\_anexoi\\_projeto\\_pedagogico.pdf](https://www.ufabc.edu.br/images/stories/comunicacao/Boletim/consepe_ato_177_anexoi_projeto_pedagogico.pdf)> Acesso em: 5 jun. 2021.

UFCA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Instituto de Formação de Educadores (IFE). Projeto Político-Pedagógico Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática. Brejo Santo – Ceará, 2015. Disponível em: <<https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2019/07/projeto-pedagogico-3.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. Departamento de Desenvolvimento do Ensino de Graduação. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia. Campus Imperatriz. Projeto Político-Pedagógico, 2013.

UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. Departamento de Desenvolvimento do Ensino de Graduação. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/História. Campus Pinheiro. Projeto Político-Pedagógico, 2013a.

UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. Departamento de Desenvolvimento do Ensino de Graduação. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa, São Luís, 2013b.

UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. Departamento de Desenvolvimento do Ensino de Graduação. Licenciaturas Interdisciplinares: Projetos Político-Pedagógicos. Disponíveis em: <<https://portalpadrao.ufma.br>>

UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Vídeo – Depoimentos de Professores, Estudantes e Egressos. Comemoração dos dez anos das Licenciaturas Interdisciplinares, 2020. Disponível em: <<https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=57026>>. Acesso em: 5 jul. 2021.

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI – REUNI. Belo Horizonte, abril de 2009, PDF, 53p.

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FIEI. Matriz Curricular. Distribuição de encargos por Departamento. (ADE – CAE – MTE – FAE). Versão Curricular 2013 – novo sistema. PDF, 2013.

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Informe site. Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas e habilitações. Disponível em: <<https://fiei.fae.ufmg.br/o-curso/>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Formação Intercultural para Educadores Indígenas. Estrutura curricular. Disponível em: <<https://ufmg.br/cursos/graduacao/2416/91402>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor Litoral. Projeto Político-Pedagógico. UFPR: Setor Litoral, 2008. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/portal/ufpr-litoral/projeto-politico-pedagogico/>>. Acesso em: 5 jul. 2021.

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor Litoral. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências. UFPR: Matinhos, 2014. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/portal/ciencias/ppc/>>. Acesso em: 5 jul. 2021.

UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. *Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura Interdisciplinar em Artes*. Sto. Amaro da Purificação: UFRB, 2017.

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Complexo de Formação de Professores. *Termo de Referência*: Versão considerada definitiva em reunião de 09/03/2018, com instituições parceiras. Rio de Janeiro, 2018.

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. O Complexo de Formação de Professores na UFRJ (documento de trabalho interno). *UFRJ: um lugar compartilhado para formar professoras e professores da educação básica*. Comitê Provisório de Instalação do Complexo de Formação, junho 2018a.

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho Universitário. *Resolução n. 19*, de 20 de dezembro de 2018. Institui o Complexo de Formação de Professores na Estrutura

Média da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018b. Disponível em: <<https://www.consuni.ufrj.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho Universitário. *Resolução n. 20*, de 20 de dezembro de 2018. Aprova o Regimento do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018c. Disponível em: <<https://www.consuni.ufrj.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

UFSB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano Orientador*. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas: UFSB, 2014.

UFSB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias*. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas: UFSB, 2016a.

UFSB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e suas Tecnologias*. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas: UFSB, 2016b.

UFSB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas: UFSB, 2017a

UFSB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias*. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas: UFSB, 2017b.

UFSB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias*. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas: UFSB, 2018.

UFSB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Resolução n.02/2019*. Regulamenta o Estágio Supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Itabuna: UFSB, 2019.

UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade UnB-Planaltina. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo*. (PPP-LEdoC). Planaltina/Brasília DF, março de 2018.

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Diretoria de Gestão de Educação Indígena. Projeto Político-Pedagógico de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para Formação de Professores Indígenas. Barra dos Bugres, MT, setembro 2016. Disponível em: <[http://portal.unemat.br/media/files/ppc\\_pedagogia\\_intercultural\\_2016\\_reformulado\\_apos\\_reconhecimento.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ppc_pedagogia_intercultural_2016_reformulado_apos_reconhecimento.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2021.

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Universidade do Estado do Mato Grosso. Pioneirismo. *Unemat comemora 20 anos de educação escolar superior indígena*. Daniele

Tavares: 19/04/2021. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/?pg=noticia/13878>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - PRG, Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo. *Relatório Técnico do Encontro Inovações na Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil*. Documento interno produzido no Instituto de Estudos Avançados pela Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica, fev. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1srsIxZW7S7o-dy4dbVT-QTviQrdENFxaa/view?usp=sharing>. Acesso em: 1 set. 2021.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental – LIGEA. 2019a. Disponível em: <<https://igc.usp.br/graduacao/ligea/>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (CoC-LCN)*. São Paulo: USP, 2019b.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. São Carlos. Licenciatura em Ciências Exatas. Disponível em: <<http://www2.ifsc.usp.br/graduacao/licenciatura-em-ciencias-exatas/>>. Acesso em: 4 maio 2021.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. São Carlos. Projeto Político-Pedagógico. Licenciatura em Ciências Exatas. Curso Noturno, Interunidades (IFSC-IQSC-ICMC), 2017.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Comunicação e Artes. Departamento de Comunicação e Artes. Licenciatura em Educomunicação - Projeto Pedagógico, 2018. Disponível em: <<http://www.cca.eca.usp.br/educom>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

VERMELHO, S. C.; AREU, G. I. P. Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.93, p.1413-34, 2005.

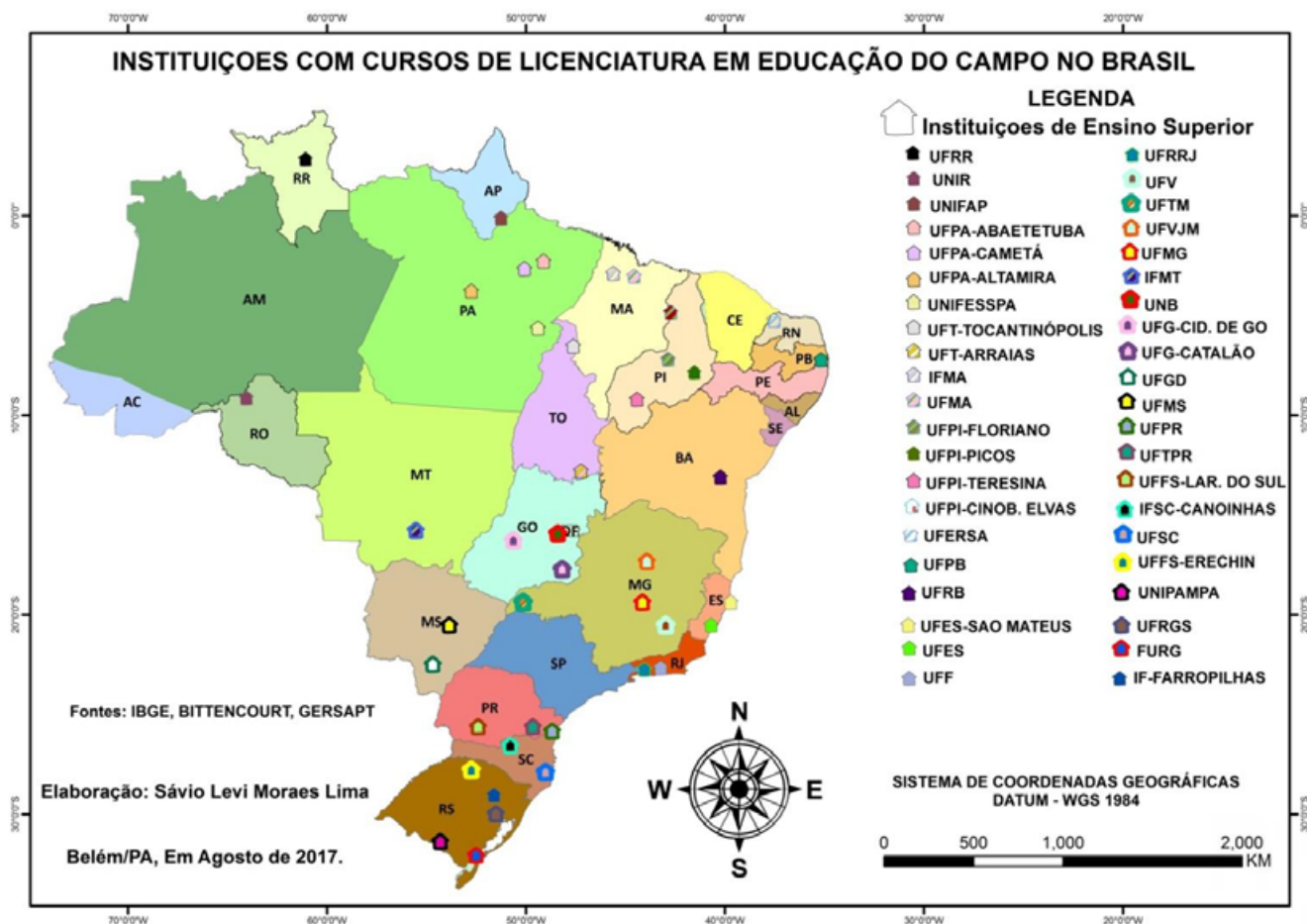
XAVIER, P. H. G. *Matrizes formativas e Organização Pedagógica: Contradições na transição da escola rural para escola do campo*. Brasília, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

ZETETIKÉ – *Revista de Educação Matemática*, Dossiê Temático. Campinas, v.25, n.1, 2017.



# ANEXO

## Mapa da distribuição das licenciaturas em Educação do Campo no território brasileiro



Fonte: Brito (2017, p.76).