

Formação inicial de professores: um estudo documental sobre implementação de política de formação nas licenciaturas da área de ciências humanas, letras e artes (CHLA): 2015-2020

 **Esther Maria dos Santos Martins**¹

Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil

 **Renato José Dias Pereira**²

Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil

 **José Rubens Lima Jardimino**³

Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil

Resumo

A pesquisa examinou a implementação de políticas de formação nas licenciaturas de Ciências Humanas, Letras e Artes na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) de 2015 a 2020, destacando a importância de uma Política Institucional de Formação para uma sólida formação de professores. Utilizando uma abordagem qualitativa e documental exploratória, o estudo analisou o programa de Formação Inicial de Professores e as intercorrências na implementação da política educacional, com o objetivo de identificar um perfil formativo. Embora as mudanças pós-2015 tenham buscado melhorar a formação docente, impulsionadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, a UFOP enfrentou desafios na implementação, como controvérsias em relação a regulamentações, como a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Apesar das adaptações da universidade, a falta de uniformidade na implementação revela desafios na carga horária, abordagens pedagógicas e adoção de práticas, dificultando a identificação de um perfil formativo.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Política Educacional. Licenciaturas.

Initial teacher education: a documentary study on the implementation of training policy in undergraduate courses in the humanities, languages, and Arts (CHLA): 2015-2020

Abstract

The research examined the implementation of training policies in Human Sciences, Literature and Arts degrees at the Federal University of Ouro Preto (UFOP) from 2015 to 2020, highlighting the importance of an Institutional Training Policy for solid teacher training. Using a qualitative and exploratory documentary approach, the study analyzed the Initial Teacher Training program and the complications in the implementation of educational policy, with the aim of identifying a training profile. Although the post-2015 changes sought to improve teacher training, driven by Resolution CNE/CP nº 2/2015, UFOP faced challenges in implementation, such as controversies regarding regulations, such as Resolution CNE/CP nº 2/2019. Despite the university's adaptations, the lack of uniformity in implementation reveals challenges in workload, pedagogical approaches and adoption of practices, making it difficult to identify a training profile.

Keywords: Initial Teacher Education. Educational Policy. Undergraduate Programs.

1 Introdução

A carreira docente no Brasil é carregada de estigmas impostos por grande parte da sociedade, que revelam no esvaziamento da profissão, a desvalorização, a precariedade das condições de trabalho e o desprestígio profissional (PEROZA, 2020). A perspectiva do senso comum é a de que lecionar é um dom. Esse pensamento afeta negativamente o trabalho dos profissionais da área, pois reforça os estigmas supracitados e normalizam o constante aviltamento salarial, desestímulo na escolha dessa profissão e investimentos em políticas públicas que promovam uma formação inicial e continuada de qualidade para os professores (NETO; ALMEIDA, 2020). O não reconhecimento do trabalho árduo e essencial realizado pelos professores subestimam sua importância na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, sobre esse reconhecimento, Diniz-Pereira (2021) alerta:

Reconhecer que para formar um professor da educação básica é necessário um conjunto de conhecimentos sobre os contextos e os sujeitos da educação, sobre os conhecimentos curriculares, sobre os objetos de ensino e os conhecimentos pedagógicos (gerais e aqueles mais específicos sobre os objetos de ensino) (DINIZ-PEREIRA *et al.*, 2021, p. 596-597).

Além disso, os estigmas associados às licenciaturas também contribuem para a perpetuação desse problema. Em alguns contextos, há uma ideia preconcebida de que os cursos de licenciatura são opções de formação menos prestigiadas, em comparação com cursos de outras áreas, como engenharia, medicina ou direito. A preconceção se reflete na falta de incentivos para a escolha da carreira docente e na diminuição da procura pelos cursos de formação de professores.

Elencado o conjunto de desafios associados a carreira docente, as reflexões sobre a área da formação de professores têm ocupado largo espaço na literatura especializada nas últimas décadas. Muitos estudos estão sendo feitos a respeito dos cursos de Licenciatura na expectativa de minimizar os vários desafios da docência (CORREIA; GÓES, 2013). Entretanto, o grupo de trabalhos que analisam os cursos de formação docente evidenciam que estes cursos têm se desenvolvido como uma mera apresentação de métodos e técnicas da prática professoral. Assim, um dos principais desafios enfrentados é a discrepância entre a teoria e a prática. Muitos cursos de licenciatura, ainda hoje, privilegiam uma abordagem excessivamente teórica, deixando pouco espaço para a vivência em sala de aula. Isso resulta em

profissionais, às vezes, pouco preparados para lidar com os desafios reais do ambiente escolar.

Percebe-se que esta formação tem sido configurada com total desarticulação entre a problemática geral da educação e os problemas enfrentados pelo professor no cotidiano escolar. Ou seja, não buscam desenvolver a formação de um professor crítico, reflexivo, que incorpore a pesquisa como princípio educativo. Contudo, como aponta Diniz-Pereira *et al.* (2021), a realidade das licenciaturas no Brasil varia significativamente de uma região para outra. Mesmo dentro de um mesmo estado, existem diferenças substanciais nos cursos de formação de professores devido às assimetrias regionais internas e à diversidade de instituições de ensino superior que oferecem programas de licenciatura. A partir disso, compreende-se que uma instituição formadora deve ser responsável pela (re)organização e estruturação dos projetos de formação dos futuros professores, de maneira uniforme e organizada, enfim, ter uma política específica de formação.

Esta pesquisa tem como campo de investigação as Licenciaturas da área de Humanidades (Ciências Humanas, Letras e Artes - CHLA) de uma IFES do sistema federal (Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP – Campi Mariana e Ouro Preto). A partir dos resultados destes estudos setoriais, este trabalho busca refletir sobre a formação do professor na região dos Inconfidentes, em Minas Gerais, tendo como pressuposto a questão problema anunciada e a hipótese de trabalho de que não é possível formar o professor sem que tenha como base um “projeto formador” específico que embasa e sustenta esta ação, sendo este implícito ou explícito na documentação da Instituição.

2 Metodologia

Este estudo tem como proposta metodológica uma abordagem qualitativa e de natureza documental exploratória. O presente trabalho não é conclusivo, uma vez que os estudos sobre as Licenciaturas possuem larga tradição no campo científico da Formação de Professores e esta proposta busca encontrar dados que ajudem a caracterizar um Projeto Formador de Professores na IFES campo da pesquisa. O corpus documental da pesquisa será composto pela Legislação e as políticas de formação de professores no Brasil, bem como, os demais documentos institucionais que indiquem uma política de Formação Inicial de Professores. Os procedimentos metodológicos do estudo consistem na análise aprofundada desses documentos

com o intuito de captar nuances e evoluções na política de formação de professores na instituição. Abaixo, segue a descrição do corpus documental:

Quadro 1. Corpus documental da proposta metodológica.

Corpus documental da pesquisa	
Legislação	Institucional
LDB - Lei nº 9.394/96 suas formulações e emendas sobre o assunto	PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
Decreto nº 3.276/1999; Resolução CNE/CP nº 1/2006	Projetos Político Pedagógicos dos Cursos
Lei nº 13005/2014 (PNE)	Documentos da Subcâmara de licenciaturas; os currículos e suas reformas dos cursos
Resolução nº 02/2015	
Resolução nº 02/2019 (BNC-Formação)	

Fonte: (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006; BRASIL, 2014; BRASIL, 2015; BRASIL 2019a).

A instituição de ensino superior cerne desta pesquisa é a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), localizada na cidade de Ouro Preto (MG) e que comporta mais três campus: o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) na cidade de Mariana (MG) e o Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA) na cidade de João Monlevade (MG). Das características observadas em sua identidade, a tradição, modernidade e inovação se destacam na medida em que a universidade se projeta de maneira sólida para o futuro, buscando formar profissionais devidamente capacitados.

Tratando-se de sua história, foi fundada a partir da criação da Escola de Farmácia (1839) e da Escola de Minas (1969). Em 1969, a Escola de Minas foi transformada em uma universidade federal, passando a ter o nome UFOP. Com a mudança, foram criando cursos e áreas do conhecimento, ampliando a oferta educacional da instituição. Hoje, a UFOP é reconhecida como uma das principais instituições de ensino superior do Brasil.

De seus objetivos, como consta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional para os anos de 2016 a 2025 (UFOP, 2016), destaca-se a intenção de formar sujeitos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade justa, plural e igualitária. Ao todo, a UFOP oferece 52 cursos de graduação na modalidade presencial e 4 à distância, comportando um total de 11.750 alunos (11.063 presencial e 687 EAD). A respeito dos cursos de licenciatura, o Quadro 2 detalha os campos do conhecimento:

Quadro 2. Levantamento das licenciaturas ofertadas pela UFOP (2023).

	Ciências Exatas e Aplicadas (CEA)	Ciências da Vida (CV)	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)
<i>Campus</i> Ouro Preto (7) <i>Campus</i> Mariana (4) Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD/UFOP) * (03)	Física Matemática Matemática* Química	Ciências Biológicas Educação Física	Artes Cênicas Filosofia Geografia* História Letras Inglês Letras Português Música Pedagogia Pedagogia*

Fonte: elaboração dos autores.

3 Resultados

A Resolução CEPE nº 7.488 orientou as políticas da UFOP para a formação de professores entre 2015 e 2018. Durante esse período, a Pró-Reitoria de Graduação, em colaboração com a Sub-câmara dos Cursos de Licenciatura, os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e os Colegiados dos Cursos de Licenciatura, conduziram debates envolvendo corpo docente, representação discente e especialistas. O objetivo era desenvolver a Política Institucional de Formação de Professores, estabelecendo diretrizes para os cursos de licenciatura. Inicialmente, focaram na construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) para os cursos, visando criar uma proposta institucional alinhada à Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. (UFOP, 2022, p. 6).

Assim, o cenário pós-2015, observou-se uma série de transformações nos cursos superiores impulsionadas por mudanças regulatórias e políticas que visavam ampliar o acesso e aprimorar a formação acadêmica. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 desempenhou um papel crucial ao reformular substancialmente os cursos de licenciatura, substituindo as anteriores Resoluções nº 1 e nº 2 de 2002. Estas últimas estabeleciam parâmetros para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a carga horária dos programas formativos destinados à preparação dos educadores para a Educação Básica. Em relação aos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Dourado aponta que:

[...] as novas DCNs enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação

deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração (DOURADO, 2015, p. 307).

A legislação em questão, embora apresente algumas limitações, buscou atender às demandas dos movimentos que advogam pelo aprimoramento da capacitação docente e pela promoção do sistema educacional público como um todo. De acordo com Gonçalves e Carvalho (2017), a promulgação das diretrizes reacendeu o debate sobre o papel dos educadores na sociedade e a importância subjacente à profissionalização docente.

No contexto dos cursos de graduação nas áreas de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nota-se que os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) anteriores aos vigentes foram implementados durante o período letivo 2008/2, em conformidade com as Resoluções nº 1 e nº 2 de 2002. Houve uma transformação significativa na estrutura dos cursos, notavelmente no caso do curso anterior de Letras - Licenciatura, que era organizado internamente por setores, diferentemente do arranjo atual, no qual há uma coordenação unificada e dois cursos de licenciatura distintos: Letras – Inglês e Letras – Língua Portuguesa.

Durante o período em que a UFOP ainda não estava em conformidade com as novas diretrizes da Resolução nº 2/2015, era notória a ausência de uma uniformidade nas cargas horárias dos cursos. Cada curso de licenciatura distribuía as horas-aula dos componentes curriculares de maneira distinta. Atualmente, ainda existem diferenças nesse quesito, mas há um respeito à regulação vigente. Nos Quadros 3 a 8 a seguir, seguem as disposições de carga horária dos cursos:

Quadro 3. Estrutura curricular e carga horária do curso de Pedagogia (Presencial).

Descrição das atividades	2008	2019
Disciplinas obrigatórias específicas	2580h	1260h
Disciplinas pedagógicas		240h
Prática como Componente Curricular	300h*	420h
Estágio Supervisionado	300h	420h
Disciplinas eletivas	100h	300h
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	220h	200h
Trabalho de Conclusão do Curso		

Fonte: elaboração dos autores.

Quadro 4. Estrutura curricular e carga horária do curso de Pedagogia (CEAD).

Descrição das atividades	2009	2019
Disciplinas obrigatórias específicas	2805h	1290h
Disciplinas pedagógicas	não especificado	675h
Prática como Componente Curricular		735h
Estágio Supervisionado	300h	405h
Disciplinas eletivas		120h
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	139h	200h
Trabalho de Conclusão do Curso		120h

Fonte: elaboração dos autores.

Quadro 5. Estrutura curricular e carga horária do curso de Letras - Língua Portuguesa.

Descrição das atividades	2008	2019
Disciplinas obrigatórias específicas	1020h	1500h
Disciplinas pedagógicas	360h	240h
Prática como Componente Curricular	400h	405h
Estágio Supervisionado	400h	420h
Disciplinas eletivas	300h	300h
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200h	200h
Trabalho de Conclusão do Curso		195h

Fonte: elaboração dos autores.

Quadro 6. Estrutura curricular e carga horária do curso de Letras - Língua Inglesa.

Descrição das atividades	2008	2019
Disciplinas obrigatórias específicas	1260h	1380h
Disciplinas pedagógicas	360h	240h
Prática como Componente Curricular	400h	405h
Estágio Supervisionado	400h	420h
Disciplinas eletivas	420h	360h
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200h	200h
Trabalho de Conclusão do Curso		195h

Fonte: elaboração dos autores.

Quadro 7. Estrutura curricular e carga horária do curso de História.

Descrição das atividades	2010	2019
Disciplinas obrigatórias específicas	1485h	1570
Disciplinas pedagógicas	330h	240h
Prática como Componente Curricular	300h	480h
Estágio Supervisionado	300h	400h
Disciplinas eletivas	600h	400h
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200h	200h
Trabalho de Conclusão do Curso		180h

Fonte: elaboração dos autores.

Quadro 8. Estrutura curricular e carga horária do curso de Filosofia.

Descrição das atividades	2013	2023
Disciplinas obrigatórias específicas	1320h	
Disciplinas pedagógicas	330h	
Prática como Componente Curricular	405h	
Estágio Supervisionado	405h	
Disciplinas eletivas	240h	
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200h	
Trabalho de Conclusão do Curso		

Fonte: elaboração dos autores.

Este estudo revela, primeiramente, que as disciplinas relacionadas à Prática como Componente Curricular (PCC) passaram por notáveis transformações ao longo do tempo. O Parecer CNE/CP nº 28/2001 se destaca por sua capacidade esclarecedora, ao não somente discernir entre a prática enquanto elemento curricular e o Estágio Supervisionado, mas também por enfatizar que a prática está primariamente voltada para o processo de ensino. É relevante notar essa contraposição. Como aponta Libâneo (1994), a prática, enquanto elemento integrante do currículo, não constitui uma etapa subsequente à teoria ou à formação teórica, mas representa um momento dedicado à análise crítica e experimental da teoria.

Nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) anteriores à atual reforma, a prática é abordada da seguinte maneira: "os conteúdos básicos seriam os articuladores da relação teoria-prática, considerados obrigatórios pelas instituições de ensino superior para a organização de sua estrutura curricular e relativos ao contexto histórico e sociocultural" (UFOP, 2008a, p. 7). Apesar de a legislação de 2015 não estabelecer delimitações precisas ou impor diretrizes específicas para a organização e desenvolvimento das PCC nos cursos de graduação, é perceptível, a partir da reforma curricular dos cursos, um esforço empenhado pela UFOP em aplicá-la nos cursos de licenciatura abordados.

Um exemplo notável é observado no curso de Licenciatura em Pedagogia (CEAD), que, a partir de 2019, em consonância com as regulamentações atuais, incorporou a Prática como Componente Curricular em seu plano de estudos. Essa inclusão é descrita como segue:

As práticas como componentes curriculares se caracterizam pela reflexão continuada ao longo do Curso sobre o conhecimento da prática, que se relaciona com o conjunto de saberes e fazeres, que os futuros professores trazem de sua experiência escolar (UFOP, 2019c, p. 36).

Conseqüentemente, a presença da PCC é notada em disciplinas como Libras, nos MIFs e nas de natureza pedagógica, tais como os módulos de ensino e aprendizagem, entre outras. Parte dessas matérias, como a Libras, são presenciais. Nos demais cursos mencionados, que são ministrados no formato presencial, a Prática como Componente Curricular também está incluída, embora agora de maneira mais explícita e detalhada. Essa inclusão se reflete em seções específicas dedicadas à PCC em cada Projeto Pedagógico de Curso, algo que não era tão

claramente delineado nos documentos anteriores. Entretanto, ainda não há um consenso uniforme quanto à carga horária e à abordagem. Destaca-se que, no contexto do curso de Pedagogia presencial, há uma interconexão de seis disciplinas de seminário que compõem a PCC. Esse arranjo permite aos alunos conduzirem uma pesquisa a cada semestre, abordando os conteúdos estudados no período atual, preparando-os para futuramente desenvolverem seus Trabalhos de Conclusão de Curso.

Um outro aspecto a ser considerado é a forma como os Estágios Supervisionados são tratados nos cursos de licenciatura que estão sendo estudados aqui. É bem conhecido que o estágio desempenha um papel crucial na formação de professores, sendo considerado uma atividade indispensável. Dessa forma, o estágio oferece aos alunos a oportunidade de aplicar na prática as teorias estudadas durante a graduação, permitindo-lhes um desenvolvimento de compreensão ainda mais profundo. De acordo com Tardif (2002), a supervisão direta e a interação com profissionais experientes enriquecem o desenvolvimento prático, promovendo uma transição mais eficaz do conhecimento teórico para a prática pedagógica efetiva. Em suma, todos os cursos passaram por reformulações de acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, para cumprir com seus requisitos.

Também houve uma alteração significativa em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Anteriormente, nos cursos de licenciatura nas áreas de Ciências Humanas, Letras e Artes, a realização do TCC não era compulsória. Os alunos apenas eram obrigados a concluir os Estágios Supervisionados, sem a necessidade de desenvolver um projeto de conclusão. A partir de 2018, com as reformas implementadas, os cursos passaram a incluir a exigência do TCC, embora cada curso tenha adotado abordagens distintas em sua organização. Neste ponto, é importante observar que o curso de Filosofia ainda não obteve aprovação para um PPC atualizado. Devido a essa razão, permanece sem a exigência do TCC e sem as demais modificações.

Alicerçar a educação na pesquisa, conforme destacado por Demo (2000), desempenha um papel crucial na formação da identidade docente, capacitando os professores a integrar conhecimentos locais com fundamentos científicos. No curso de Licenciatura em Pedagogia presencial, foram organizadas sete disciplinas de Seminário para proporcionar uma análise abrangente de temas como "como o sujeito aprende" e "o que é ensinar". Ao longo dessas disciplinas, os alunos

desenvolvem habilidades de pesquisa, redação e competências em comunicação oral, preparando-se para o TCC nos últimos períodos.

É com base nesse princípio que a UFOP incentiva seus alunos a participarem de projetos de Iniciação Científica, Monitorias, Tutorias e extensão. Nos PPCs dos cursos mencionados, desde 2008 até 2019, a discussão sobre pesquisa é presente. O graduando deve cumprir uma determinada carga horária, estipulada por seu curso, que englobe AACCs, eletivas e MIFs, para ter uma formação complementar. Os MIFs foram implementados em todos os cursos a partir das alterações correspondentes às exigências da Resolução nº 2/2015, respondendo aos “estudos integradores para enriquecimento curricular” (BRASIL, 2015, p. 10). Todos os cursos aqui estudados, com exceção da Licenciatura em Filosofia, dedicam 90h para o cumprimento das disciplinas MIFs.

A Resolução nº 07/2018 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Essas diretrizes tornam as atividades de extensão obrigatórias nos cursos de graduação, exigindo que pelo menos 10% dos créditos curriculares totais sejam dedicados a programas e projetos de extensão universitária, com foco em áreas de relevância social. A implementação dessa legislação está em fase de elaboração para a maioria dos cursos, com exceção do curso de Licenciatura em Pedagogia (Presencial).

Estudos como o proposto por Oliveri (2023) observaram que a análise dos documentos do governo federal que orientam a política educacional evidencia um discurso aparentemente voltado para a formação crítica de professores, destacando a reflexão sobre a prática, estudos teóricos e parcerias universidade-escola. Contudo, entrelinhas revelam uma inclinação tecnicista, focada no aprimoramento das práticas pedagógicas e na produção de materiais para a sala de aula. A autora também aponta que isso levanta interpretações relacionadas à formação para o mercado de trabalho e à transferência de responsabilidades para a universidade e escola. Diante disso, embora a UFOP tenha demonstrado esforços para a implementação das políticas educacionais, ainda existem desafios a serem superados.

Esta condição é notória devido à carência de uma delimitação inequívoca de um perfil formativo unificado dentro da instituição. Embora os cursos estejam, em parte, em consonância com as legislações vigentes, a especificação precisa de um perfil formativo torna-se imprescindível. Paralelamente, verifica-se a ausência de uma divulgação abrangente dos resultados dos formulários preenchidos por

egressos, mesmo com as boas avaliações no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Adicionalmente, constata-se a presença de cursos que ainda não incorporaram as alterações preconizadas pela Resolução nº 2/2015, como o de Filosofia, e mesmo aqueles que o fizeram ainda passam por adaptações, conforme ilustrado pela recente reformulação do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia que se destaca como o único a integrar a curricularização da extensão. Isso culmina em uma falta de homogeneidade na estrutura curricular, uma vez que cada programa acadêmico determina a carga horária em diferentes domínios e introduz modificações conforme sua viabilidade, situação exacerbada pela carência de documentos estatísticos que atestem a trajetória profissional dos ex-alunos. Destaca-se também a ausência de divulgação de dados estatísticos relativos ao exercício profissional, como o número de egressos atuantes na educação básica, aqueles que optaram por prosseguir em outras graduações ou os que abandonaram a docência.

4 Discussão

A implementação eficiente nos cursos de formação de professores é de extrema importância, especialmente em um contexto como o brasileiro, que enfrentou desafios e retrocessos na formação docente após eventos como a Emenda Constitucional nº 95 que, como aponta Oliveri (2023), desencadeou um desmonte das políticas públicas para a educação, impactando negativamente a formação de professores. Isso demonstra que a negligência e a influência do neoliberalismo na educação têm implicações profundas. A desigualdade de oportunidades, resultante da falta de investimento na formação de professores, é exacerbada pelas políticas neoliberais que muitas vezes perpetuam disparidades sociais significativas.

Como aponta Giroux (2019), o neoliberalismo transformou a educação em uma mercadoria, promovendo uma cultura que despreza a pedagogia crítica, depauperando o pensamento crítico, minando a autonomia docente e despojando os professores de sua autoridade pedagógica. A mercantilização da educação, uma tendência associada a essa ideologia, compromete a essência intrínseca do sistema educacional, transformando-a em uma mercadoria transacionável. Este paradigma também contribui para a desvalorização da profissão docente, afetando

adversamente a motivação e o comprometimento dos professores, refletindo-se na qualidade do ensino.

Estudiosos como Oliveira e Leiro (2019) se propõem a observar os aspectos da formação dos professores que atuam na Educação Básica (EB), com ênfase na análise acerca de como as políticas educacionais, sobretudo as que envolvem a formação de professores, impactam a qualidade do ensino no país. Diante disso, as pesquisas nesse campo são importantes na medida em que consistem em uma maneira de responder aos desafios contemporâneos da educação, além de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais sólidas e alinhadas com as demandas da sociedade (OLIVERI, 2023). Além disso, esses estudos são essenciais para orientar a implementação de leis e práticas educacionais que visam melhorar a formação de professores e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida.

Diante do exposto, a presente pesquisa adquire relevância significativa à luz das preocupações manifestadas por acadêmicos e teóricos críticos, como Henry Giroux. O estudo visa compreender criticamente a implementação de políticas de formação de professores no contexto dos cursos das áreas de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFOP, analisando documentos institucionais ao longo do período de 2015 a 2020. Ao realizar este estudo, o objetivo é investigar a implementação dessas políticas e seu impacto na formação inicial de professores. Essa abordagem visa proporcionar uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas educacionais contemporâneas, buscando contribuir para possíveis melhorias no sistema de formação de professores na UFOP.

5 Conclusão

A partir de 2015, as mudanças no contexto educacional foram significativas, impulsionadas por regulamentações como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que reformulou as diretrizes dos cursos de licenciatura, fortalecendo a formação docente e promovendo a integração entre teoria e prática. No entanto, a implementação dessas políticas enfrentou desafios, incluindo controvérsias em relação a regulamentações como a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que gerou debates devido à falta de amplo envolvimento da comunidade educacional. Apesar das limitações, as mudanças visavam melhorar a formação docente e o sistema educacional público, destacando a importância da pesquisa e prática na formação de professores. A Universidade Federal de Ouro Preto buscou se adaptar às normas, mas a falta de

uniformidade na implementação das reformas entre os cursos evidencia desafios na carga horária, abordagens pedagógicas e implementação de práticas.

A reformulação recente do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia exemplifica os esforços contínuos para acompanhar as transformações educacionais, incorporando a curricularização da extensão. No entanto, a falta de uniformidade na carga horária e a ausência de dados estatísticos sobre os egressos comprometem a compreensão do impacto das reformas na atuação dos graduados. Em última análise, para alcançar uma formação de alta qualidade alinhada com as demandas da sociedade, é essencial estabelecer uma abordagem mais consistente na implementação das reformas, na coleta de dados de desempenho dos egressos e na avaliação contínua dos resultados. O compromisso constante com a avaliação e ajustes é crucial para moldar uma formação de educadores que esteja à altura dos desafios e oportunidades da educação no século XXI.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2019b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015 – DCN. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015. Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução no Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** - (BNC-Formação). MEC, Brasília, 2019a.

CORREIA, L. C.; GÓES, N. M. Docência universitária: desafios e possibilidades. *In*: II JORNADA DE DIDÁTICA E I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD. Londrina, PR, 2013. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/DOCENCIA%20UNIVERSITARIA%20DESAFIOS%20E%20POSSIBILIDADES.pdf> Acesso em: 15 ago. 2023.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/EDUCAR%20PELA%20PESQUISA_1.pdf Acesso em: 13 ago. 2023.

DINIZ-PEREIRA, J.E. *et al.* Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 589-614, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5384>

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociologia**, v. 36 n. 131, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

GIROUX, H. **The terror of the un for seen**: rethinking the normalization of fascism in the post-truth era. Los Angeles: Los Angeles Review of Books - LARB, 2019.

GONÇALVES, S. R. V.; CARVALHO, I. A. S. Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Edição Especial XIX, Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 126-141, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.6897>

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Sao Paulo: Cortez Editora, 1994, p. 263.

NETO, W. S.; ALMEIDA, M. L. P. Políticas de Formação de Professores na Contemporaneidade: primeiras aproximações. *In*: GIARETA, P. F.; PEREIRA, T. L. **Educação Superior e Formação de Professores no Brasil: contextos e desafios**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 37-58. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjczng7YgJtwxc/?lang=pt> Acesso em: 20 abr. 2023.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1–26, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>

OLIVERI, Andressa Maris Rezende. **Análise dos contextos de implementação e os efeitos das Políticas Educacionais**: um estudo sobre os programas de Formação de professores na região dos inconfindentes – MG. 2023. 317f. Dissertação (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023.

PEROZA, J. A. Formação de Professores em Paulo Freire: entre a crítica e os fundamentos. *In*: GIARETA, P. F.; PEREIRA, T. L. **Educação Superior e Formação de Professores no Brasil: contextos e desafios**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 59-86.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Resolução CEPE nº 7417, de 10 de abr. de 2018**, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade

Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2018. Disponível em: https://www.soc.ufop.br/public/files/RESOLUCAO_CEPE_7417.pdf Acesso em: 10 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (CEAD). Ouro Preto, 2009. Disponível em: https://cead.ufop.br/images/graduacao_Pedagogia/projeto_pedagogico_Pedagogia_CEAD_UFOP.pdf Acesso em: 10 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (CEAD). Ouro Preto, 2019c. Disponível em: https://cead.ufop.br/images/graduacao_Pedagogia/02_02_2021_RESOLUCAO_CEP_E_7919_ANEXO_0-PPC-aprovado.pdf Acesso em: 15 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (presencial). Ouro Preto, 2021a. Disponível em: https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/ppc_pedagogia_ufop_cepe8074.pdf?m=1619465770 Acesso em: 17 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (presencial). Ouro Preto, 2008a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História, Licenciatura. Ouro Preto, 2021b. Disponível em: https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/ppc_hil_5.pdf?m=1675198385 Acesso em: 20 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa, Licenciatura. Ouro Preto, 2019b. Disponível em: https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/resolucao_cepe_7750_ltp.pdf?m=1592322845 Acesso em: 13 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Língua Inglesa, Licenciatura. Ouro Preto, 2019c. Disponível em: https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/ppc_letras_ingles.pdf?m=1581359183 Acesso em: 15 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras, Licenciatura. Ouro Preto, 2008b. Disponível em: https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/projeto_pedagogico_-_07-05-2008.pdf?m=1581359199 Acesso em: 27 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. SUBCÂMARA DAS LICENCIATURAS. **Carta aberta à comunidade ufopiana**. Ouro Preto, abril de 2022. Disponível em: <https://www.prograd.ufop.br/comunicados/carta-abertasubcamara-de-licenciaturas> Acesso em: 11 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Plano de Desenvolvimento Institucional. Ouro Preto, 2016. Disponível em:

https://www.ufop.br/sites/default/files/pdi_ufop_2016_2025.pdf Acesso em: 4 jun. 2023.

¹**Esther Maria dos Santos Martins**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4387-4879>
Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI (UFOP). Contribuição de autoria: A autora declara que é responsável pela concepção, análise e interpretação dos dados, bem como pela redação do conteúdo do manuscrito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5794245349646480>
E-mail: esther.martins@outlook.com.br

²**Renato José Dias Pereira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7566-2960>
Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto/MG (PPGE/UFOP). Mestre em Educação (PPGE/UFOP). Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente - FOPROFI (UFOP). Contribuição de autoria: O autor declara que sua contribuição de autoria foi como Coorientador da pesquisa, corresponsável pela concepção e orientação, revisão e supervisão da pesquisa e do texto para o artigo e ainda, aprovação da versão final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4870208428828162>
Email: renatojdpereira@gmail.com

³**José Rubens Lima Jardimino**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>
Professor da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq; Editor da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores; Coordenador do Grupo FOPROFI- Formação e Profissão Docente CNPq/UFOP. Contribuição de autoria: O autor declara que sua contribuição de autoria foi como orientador da pesquisa, responsável pela concepção e orientação, revisão e supervisão da pesquisa e do texto para o artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3553193188710422>
E-mail: jrjardilino@ufop.edu.br

Como citar este artigo (ABNT):

MARTINS, E. M. S.; DIAS PEREIRA, R. J.; JARDILINO, J. R. L. Formação inicial de professores: um estudo documental sobre implementação de política de formação nas licenciaturas da área de ciências humanas, letras e artes (CHLA): 2015-2020. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 4, p. e023009, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e023009>

*Recebido em 27 de novembro de 2023
Aprovado em 29 de novembro de 2023
Publicado em 11 de dezembro de 2023*