Políticas para a formação de professores no Brasil: uma avaliação de estudantes licenciandos

Mirna Ribeiro Lima da Silva[1]

[1]É Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2005). Atualmente está sendo Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Catu, na área de Políticas Educacionais. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, políticas educacionais, trabalho docente, formação de professores, educação do campo e educação de jovens e adultos. E-mail: mirnaribeiro@yahoo.com.br

Resumo: O trabalho objetivou discutir sobre as políticas educacionais para a formação de professores no Brasil contemporâneo, considerando também o que pensam estudantes de um curso de licenciatura sobre as potencialidades destas políticas. A metodologia baseou-se em levantamento de literatura, com análise documental sobre as diretrizes educacionais atuais para a formação de professores no Brasil e contemplou também a análise de questionários dirigidos a estudantes licenciandos com perguntas sobre a formação que vem recebendo. Os resultados apontam que, apesar das iniciativas em se ampliar a formação pedagógica dos licenciandos e destes reconhecerem a importância das disciplinas pedagógicas para a sua atuação profissional, isto não tem representado uma adesão total dos estudantes em desejarem se tornar professores. O texto foi organizado em três partes. Na primeira, discutimos as determinações das políticas educacionais contemporâneas para a formação docente e a concepção teórica que a fundamenta, a saber, a pedagogia das competências. Na segunda parte, consideramos as concepções de estudantes de licenciatura sobre o espaço das disciplinas pedagógicas na sua formação profissional e suas perspectivas em se tornarem ou não professores. Por fim, defendemos uma reflexão sobre as necessidades de serem implementadas políticas de formação docente pautadas em uma visão de competência como práxis, como unidade entre teoria e prática no exercício da docência.

Palavras–chave: licenciaturas, pedagogia das competências, políticas educacionais, trabalho docente

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como pano de fundo mais amplo o debate sobre as políticas para a formação docente no Brasil iniciadas com as reformas educacionais dos anos finais do século XX, que trouxeram os professores e professoras para o centro das mudanças da educação nacional, como agentes privilegiados de difusão da hegemonia do capitalismo flexível e tem a epistemologia da prática como aporte teórico-metodológico principal (KUENZER & CALDAS, 2007).

Pretendemos indagar as percepções de estudantes do 2° e 4° períodos do curso de licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Catu, sobre a formação para a docência ofertada neste curso. Compreendemos tal problemática em um contexto de políticas de ampliação do espaço das disciplinas pedagógicas e do estágio curricular na educação básica nos cursos de licenciatura brasileiros nas últimas décadas e de afirmação de um novo perfil profissional para os docentes.

A relevância da análise se justifica pela importância e pelos investimentos que tem sido conferidos à formação de professores em nível superior no Brasil, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (BRASIL,1996).

Tal debate impõe-se, para além das Universidades, também aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), que devem ofertar, do seu total de vagas, pelo menos 20% para os cursos de licenciatura para a educação básica, prioritariamente nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional, segundo determina a Lei que criou tais instituições (BRASIL, 2008). Em estudo anterior (SILVA, 2010), identificamos que poucas pesquisas sobre a formação docente consideram os IF como espaços onde a formação docente se realiza, apesar de estes serem instâncias que abrangem grande quantitativo de vagas e de cursos e que definem a formação dos educadores brasileiros do futuro, o que constitui mais um motivo a justificar a pertinência deste trabalho.

ISBN 978-85-62830-10-5
VII CONNEPI©2012

O estudo também se justifica por buscar atender a uma carência nos estudos em educação, assinalada por Pinto Neto, Queiroz e Zanon (2009), de conhecer mais amplamente o que pensam os sujeitos que tem passado por esta formação – os próprios licenciandos, futuros docentes.

2. POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

A problemática das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura no Brasil contemporâneo tem diversas matizes. Uma primeira raiz a considerar está na histórica identificação de que tais disciplinas tinham sua importância secundarizada, em relação aos conteúdos dos bacharelados. Os currículos, de forma geral, enfatizavam o aprendizado das disciplinas da área específica e as disciplinas que se dirigiam à formação para a docência eram relegadas a segundo plano. Este modo de organizar os currículos das licenciaturas era tão comum que era (e ainda é) largamente conhecido como o "modelo 3+1", porque composto por 3 anos de estudo dos conteúdos das disciplinas específicas da área de conhecimento do curso e por 1 ano (geralmente o último) de estudo dos conteúdos das disciplinas pedagógicas e mais o estágio na docência (CNE, 2001a).

No campo da formação de professores de química, este aspecto não se dava isolado. Lobo (2004) apontou que desde a década de 1970 no Brasil já se reconhecia uma "crise no ensino de ciências", que conclamou a uma rediscussão do perfil dos licenciandos na área. Conforme a mesma autora, além do já citado desprezo social pela formação pedagógica em favor dos conteúdos específicos, essa crise seria marcada também pela inexistência de metodologias de ensino adequadas, por uma tradição cultural pautada no afastamento dos professores das decisões curriculares e pela ausência de uma relação mais íntima e concreta dos licenciandos com a prática docente ao longo de toda a formação, ou seja, restrita ao estágio curricular de conclusão de curso.

Contemporaneamente, tem ganhado espaço na literatura educacional uma preocupação maior com a dimensão prática da formação e do trabalho – o chamado "saber-fazer" – dos profissionais, e dentre estes, dos professores. Dentre as explicações para a questão, uma de grande legitimidade é a da chamada "pedagogia das competências", que reconhece uma certa falência na formação dos profissionais, considerada demasiado abstrata e ineficiente em resolver os problemas mais concretos e imediatos da profissão. Neste ínterim, critica-se a tradicional formação docente pautada no academicismo e abstrata, em defesa de um olhar mais profundo sobre a prática docente.

Schön (2000), uma das referências mais ilustres desta concepção, defende que os desafios contemporâneos colocados aos profissionais estariam a requerer habilidades mais flexíveis, mais voltadas para a formação de um certo "talento artístico", em detrimento do conhecimento científico, como dantes se pugnava. A solução para se superar o dilema da formação dos e das profissionais, segundo o referido autor, estaria simplesmente em se ensinar uma epistemologia da prática adequada, ao invés de se deter em conhecimentos científicos e clássicos, pois as pesquisas acadêmicas, para o autor, não possuiriam quase nada de útil para o exercício profissional. Dito pelo seu próprio idealizador: "o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para a ação" (SCHÖN, 2000, p. 34, grifos meus); e "a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo" (idem, p. 35).

A formação por competências se fundamenta principalmente na noção de uma epistemologia da prática, em que o indivíduo, ao invés de aprender conhecimentos científicos, deve apreender formas de desempenhar determinadas funções, "aprender a ser e a fazer", com um possível desprezo pela teoria e pelo conhecimento científico e sistematizado. E essa foi a concepção que regeu (e rege) as políticas de formação docente contemporâneas.

Mas esta nova regulação da formação de professores não passou incólume às análises de educadores e pesquisadores em educação brasileiros. De forma geral, a crítica à pedagogia das competências a qualifica como um neopragmatismo, revestido de uma pseudocrítica ao conhecimento teórico em prol da resolução de problemas e com uma perspectiva de formação profissional com desmedida ênfase na prática, esta, em seu sentido mais imediato de executar uma função que simplesmente dê resultados considerados úteis (MORAES, 2003).

Neste ínterim, ganharam notoriedade estudos, a exemplo de Moraes (2003), Shiroma (2003) e Freitas (2003), que ressaltaram os riscos de esvaziamento da formação teórica e de uma prevalência

dos aspectos mais pragmáticos sobre os fundamentos políticos, epistemológicos e críticos do fazer e da profissionalização docentes. Para Freitas (2003), a vinculação da formação, inicial e continuada, com o caráter prático – para não dizer pragmático – do trabalho docente é imanente a um horizonte político que objetiva "a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a "correia" de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade" (FREITAS, 2003, p.1097).

No âmbito das políticas educacionais, no raiar do século XXI um conjunto de novos dispositivos para a formação docente foi estabelecido, que contempla desde determinações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (BRASIL, 1996), a novas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura (CNE, 2001a; 2002a). Os reformadores da educação nacional compreendiam que a formação docente seria o mote para a reforma da educação básica (CNE, 2001a), alinhada às determinações internacionais de mudanças no perfil de formação da força de trabalho do país, rumo a uma maior polivalência e flexibilidade.

Já na LDB/1996 nota-se uma preocupação com uma formação docente mais vinculada ao fazer pedagógico concreto, ao determinar, no seu Artigo 65, que "A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas" e, no Art. 67-§ 1°, ao tratar sobre a valorização dos profissionais da educação, ao indicar que "a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino" (BRASIL, 1996, Arts. 65 e 67, § 1°).

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em uma série de Pareceres (CNE, 2001a, 2001b, 2001c), instituiu a Resolução n° 01/2002 (CNE, 2002a), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nesta, foram delimitados:

• Os princípios para a formação de professores: formação por competências como concepção nuclear na orientação dos cursos; coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; pesquisa dos processos de ensino e de aprendizagem; ação-reflexão-ação como princípio metodológico geral e na resolução de situações-problema como estratégia didática privilegiada;

• O espaço da prática na matriz curricular: não reduzida ao estágio nem desarticulada do restante do curso; deverá permear toda a formação do professor, desde o início e em todas as áreas e disciplinas do curso;

• A redefinição do estágio: articulado às diversas práticas do curso de forma interdisciplinar; iniciado a partir da segunda metade do curso e avaliado pela instituição formadora e pela escola.

Nesta esteira, a Resolução n° 02/2002 (CNE, 2002b) fixou a carga horária dos cursos de formação de professores para a educação básica, graduação plena, em um total de 2.800 horas. Estas, a partir de então deveriam estar traduzidas em no mínimo 400 horas de prática docente ao longo do curso, 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso, outras 1.800 horas de conteúdos curriculares (aulas presenciais) e mais 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Datadas do mesmo período, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química determinam que tais determinações de carga horária da licenciatura deverão ser observadas para a organização de cursos dessa área (CNE, 2002c). Também os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas tiveram que se curvar ao que determinam as diretrizes acima aludidas, aí incluído o curso de Licenciatura em Química do IF Baiano *campus* Catu, cujos estudantes compõem os sujeitos desta pesquisa, como veremos mais adiante.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES

No intuito de perquirir o olhar dos próprios futuros professores em formação sobre a temática que vimos tratando, elegemos como sujeitos de investigação 21 estudantes, regularmente matriculados no curso de licenciatura em química do IF Baiano campus Catu, que no período da coleta dos dados estavam cursando o 2° e o 4° períodos deste curso (52% e 48% do total, respectivamente), com idades entre 17 e 50 anos, a maioria residente em Catu e em cidades próximas a esta, que responderam voluntariamente a um questionário. O tempo desde a conclusão do ensino médio (ou o antigo 2° grau)

destes estudantes vai de 1 a 22 anos, com um número maior de pessoas (28% do total) cujo tempo de conclusão ocorreu entre 3 e 6 anos atrás.

O curso de Licenciatura em Química do IF Baiano campus Catu começou a ser ofertado em março de 2010, no turno noturno, com ingressos anuais de novas turmas. Sua implantação foi motivada pela determinação dos novos objetivos dos IF em ofertar cursos de licenciatura e por ser uma área que atende ao potencial produtivo e às necessidades educacionais da região.

A matriz curricular vigente do curso possui um total de 2.860 horas, organizadas em 8 semestres regulares e distribuídas em 1.300 horas de conteúdos pedagógicos (com 480 horas para disciplinas de formação pedagógica gerais e mais componentes obrigatórios de 410 horas de práticas pedagógicas e 410 horas de estágio supervisionado), 1.410 horas de conteúdos básicos (das disciplinas de conhecimentos sobre a química) e mais 150 horas de conteúdos complementares (disciplinas de fundamentação mais geral, como metodologia científica, estatística, etc) (IF BAIANO, 2010).

Para a coleta de dados, organizamos um questionário sobre a temática, com respostas pré-definidas. O questionário foi composto por cinco questões, dirigidas aos e às estudantes e que dizem respeito tanto à formação que estão recebendo na instituição quanto à importância que atribuem às disciplinas pedagógicas para a atuação docente. Questionamos, também, as pretensões em seguir carreira na docência. Os questionários não solicitaram a identificação dos sujeitos, pois nos interessou mais a fidedignidade das respostas do que a identidade dos seus autores.

2.1. FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA

A primeira questão apresentada indagou sobre as experiências para a docência na educação básica que são ofertadas no curso. Estas experiências abarcam desde disciplinas regulares com conteúdos especificamente pedagógicos, que são oferecidas desde o primeiro período do curso, até projetos de iniciação científica de pesquisa e de extensão voltados para o ensino de química e um Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e estendido a todos os *campi* do Instituto que oferecem cursos de licenciatura. Nenhum dos estudantes ainda está cursando o estágio curricular supervisionado obrigatório.

Assim, quando perguntados sobre as experiências formativas para a docência do curso, 71% dos estudantes julgaram que tais iniciativas são “Muito significativas” e 29% as avaliaram como “Significativas”. Nenhum (0%) dos sujeitos classificou tais atividades como “Insignificantes” ou “Pouco significativas”, opções também possíveis de serem respondidas nos questionários.

As respostas obtidas permitem considerar que as experiências formativas para a docência desenvolvidas no curso, aí incluídos os componentes das práticas e outras disciplinas pedagógicas, são validadas pelos estudantes e que os mesmos consideram significativas as aprendizagens alcançadas e o ensino promovido, quanto à sua atividade docente futura.

Dada esta primeira questão, nos inquietou também saber as opiniões sobre qual área das disciplinas (se as básicas ou as pedagógicas) mais contribuiria para a atuação docente na educação básica. Das respostas obtidas, 67% dos e das estudantes acharam que “Disciplinas básicas e disciplinas pedagógicas tem a mesma importância”, contra 28% de estudantes que julgaram que “As disciplinas mais importantes seriam as disciplinas básicas” (conteúdos específicos da química). Apenas 5% dos sujeitos avaliaram que as “Disciplinas da área pedagógica” teriam uma responsabilidade maior sobre a sua futura atuação docente.

Percebemos, com as respostas a esta questão, que o domínio dos conteúdos das áreas específicas é considerado tão importante quanto o domínio dos conteúdos pedagógicos para o exercício da docência, pelo menos para a maioria dos sujeitos que consultamos. Isto pode ser considerado uma mudança interessante na concepção de formação docente contemporânea, talvez, já um fruto dos novos direcionamentos curriculares quanto às licenciaturas. Por outro lado, nota-se também que tal concepção descarta em maior medida a prevalência das disciplinas pedagógicas isoladas do domínio dos conteúdos específicos, vez que apenas 5% do público consideraram que às disciplinas da área pedagógica é que competiria a formação para a docência.

Por fim, nos inquietava saber a efetividade da política educacional de ampliação das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura no Brasil, ou seja, uma vez organizados os currículos das licenciaturas com a ampliação das disciplinas pedagógicas e do estágio, isto implica necessariamente em que estes estudantes optem em se tornar professores e professoras, após formados?

Assim, questionamos aos e às licenciandos se estes pretendiam seguir a carreira de professor/professora. Nas respostas, 33% afirmaram que "Sim", pretendem seguir na carreira para a qual estão a se formar, ao passo que 62% assinalaram que "Talvez/Não tenho certeza" e 5% que "Não", não pretendem se tornar professores.

As respostas a esta questão merecem ser consideradas com cuidado.

Por um lado, revelam que pelo menos um terço dos e das estudantes consultados já tem sua opção formada em se tornarem professores, contra cerca de 5% que não pretendem seguir a docência apesar de estar cursando uma licenciatura. Por outro lado, tais respostas indicam que uma expressiva maioria de futuros licenciados ainda possui dúvidas quanto ao seu prosseguimento na docência.

Os resultados obtidos com a realização desta pesquisa nos permitiram perceber que, para os sujeitos que estão vivenciando uma formação docente mais voltada para a prática e distribuída ao longo de todo o curso, como delineado pelas políticas educacionais contemporâneas, tem sido importantes e válidas as determinações em assim terem que ser organizados os currículos das licenciaturas, sem se negligenciar ainda a importância dos conhecimentos básicos – específicos da área de ensino.

Não obstante, a diretriz do curso de buscar equilibrar a relação entre as disciplinas pedagógicas e as específicas não tem determinado necessariamente em que os sujeitos da pesquisa queiram se tornar professores, questão sobre a qual incidem determinações que fogem ao escopo estrito da formação, tais como a desvalorização social, os percalços em algumas políticas educacionais e as más condições de trabalho e de remuneração (Kuenzer e Caldas, 2007).

3 PERSPECTIVAS: Teoria e prática na formação dos educadores

É em meio aos percursos formativos da docência – ainda iniciais, no caso dos e das estudantes que participaram desta pesquisa –, permeados de idas-e-vindas, de críticas a modelos formativos anteriores e de elaboração de uma concepção própria de docência, permeados inclusive de dúvidas quanto à assunção ou não da docência como profissão, que os e as estudantes vão-se-fazendo e se tornando professores (PINTO NETO, QUEIROZ & ZANON, 2009), vão constituindo a sua competência enquanto práxis, como ação teórica-refletida sobre o mundo (KUENZER, 2002).

As concepções dos e das estudantes aqui levantadas mostram a pertinência em se discutir a avaliação dos futuros professores em formação sobre a sua própria constituição como profissionais e nos colocam, como desafios futuros, indagar quais elementos tornam duvidosa a opção pela docência entre tais estudantes, tanto em uma perspectiva mais ampla – como as condições de trabalho e de remuneração da docência e as ideologias de negação da relevância social do trabalho de educar – quanto em uma perspectiva mais específica – como a concorrência de oferta de trabalho na região para licenciados em química atuarem como bacharéis, as possibilidades de contratação efetiva de professores na região e as concepções de atuação docente que os próprios professores do curso difundem entre os licenciandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 09 de abril de 2010.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e

dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 02 de abril de 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE, Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n° 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em 29 de julho de 2011.

_____. **Parecer CNE/CP n° 27/2001.** Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf. Acesso em 29 de julho de 2011.

_____. **Parecer CNE/CP n° 28/2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001**,** que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em 29 de julho de 2011.

_____. **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: MEC, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 29 de julho de 2011.

_____. **Resolução CNE/CP n° 2, de 19 de fevereiro de 2002.**Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em 29 de julho de 2011.

_____, CES. **Resolução CNE/CES n° 8, de 11 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Brasília: MEC, 2002c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_02.pdf. Acesso em 29 de julho de 2011.

FREITAS, Helena C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade.** vol.24, no.85, p.1095-1124, dez. 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO /IF BAIANO, Curso de Licenciatura em Química. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Química – *campus* Catu.** Catu, 2010, *mimeo*.

KUENZER, Acacia Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC.** V.28, n.2, mai/ago, 2002. Disponível em: http://www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm. Acesso em 29 de julho de2011.

KUENZER, Acacia Z. & CALDAS, Andréa do R. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: **Simpósio Trabalho e Educação - Anais...** Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, ago. 2007. CD-ROM.

LOBO, Soraia F. **A licenciatura em química da UFBA: epistemologia, currículo e prática docente.** Tese (doutorado). Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

MORAES, Maria Célia M. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. IN: MORAES, M.C.M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.7-20.

PINTO NETO, Pedro da C.; QUEIROZ, Salete L. & ZANON, Dulcimeire A. V. As disciplinas pedagógicas na formação e na construção de representações sobre o trabalho docente: visões de alunos de licenciatura em Química e Física. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 34, p. 75-94, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHIROMA, Eneida O. O eufemismo da profissionalização. IN: MORAES, M.C.M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.61-80.

SILVA, Mirna R. L. da. Formação de professores nos IFETs: a política educacional e a literatura educacional recente. IN: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS. **Anais eletrônicos do V CONNEPI.** Maceió: IFAL, 2010. Disponível em: http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/108/127. Acesso em: 25 de março de 2011.