

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFCG, NOS CAMPUS DE CUITÉ E CAMPINA GRANDE

Jhony Galvão de Castro Silva¹
Maria Laura Dantas da Silva²
Sueli da Silva Santos³
Nayara Tatianna Santos da Costa⁴
Kiara Tatianny Santos da Costa⁵

RESUMO

O Presente trabalho é resultado de uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa na qual buscou-se pensar a formação docente dos professores de física. A pesquisa tem como objetivo refletir sobre que tipos de profissionais estão sendo entregues para a educação básica, baseada em leituras prévias de autores como Nóvoa, Imbernón, Freire, entre outros, e a partir do olhar sobre os currículos de licenciatura em física da UFCG, nos campus de Cuité e Campina Grande – PB, através da reflexão sobre os modelos formativos da racionalidade técnica, prática e crítica. O tratamento dos dados foi realizado com base no método de análise de conteúdos de Bardin, portanto a análise dos currículos foi baseada no levantamento das componentes curriculares dos cursos, sendo elaboradas tabelas para comparação entre obrigatórias e optativas que estão presentes ou ausentes nos currículos. Após a análise, identificou-se que, mesmo os dois cursos sendo ofertados pela mesma universidade, faz-se presente uma diversidade quanto ao currículo, entre os centros de formação e as unidades acadêmicas, exemplificando uma vasta gama de ofertas de diferentes tipos de disciplinas e competências que formam diferentes profissionais que futuramente atuarão na área da educação básica. Em linhas gerais, pode-se concluir dentro dos processos formativos relacionado à racionalidade crítica o quão é importante essa análise curricular de um ponto de vista mais específico para poder refletir sobre a formação docente, pensar na bagagem que esses futuros profissionais estão carregando e se dentro da formação abre espaço para disciplinas que propiciem a busca para tornar-se um professor prático-reflexivo, um profissional que esteja sempre buscando e ressignificando seu conhecimento de acordo com seu modelo de prática, a fim de contribuir de forma significativa na construção de sua identidade profissional.

Palavras-chave: Formação Docente, Modelos Formativos, Propostas de Formação.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos a educação como um direito de todos, considerando o que dispõe a Constituição Federal de 1988, temos a educação como um direito social. O que supõe uma educação comprometida com práticas que promovam a justiça social e percebida numa perspectiva emancipadora, que pensa no ser humano para a transformação social, e compreende os processos de ensino e aprender como um instrumento de construção do pensamento crítico

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Física, UFCG-CES, jhony.galvao@estudante.ufcg.edu.br;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Física, UFCG-CES, maria.laura@estudante.ufcg.edu.br;

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Física, UFCG-CES, sueli.silva@estudante.ufcg.edu.br;

⁴ Professora Adjunta da UFCG-CES, nayara.tatianna@professor.ufcg.edu.br;

⁵ Professora Adjunta da UFCG-CES, kiara.tatianny@professor.ufcg.edu.br;

reflexivo, construída com e para os sujeitos. Entretanto, para que possamos pensar nessa perspectiva de educação, é necessário pensarmos nos atores que estão engajados na atuação dessas práticas.

Para uma educação que atenda a essa perspectiva emancipadora, é necessário que a mesma aguace o desejo e a curiosidade nos educandos de desenvolver um olhar crítico sobre sua realidade, num movimento de promoção e construção da autonomia, na qual eles se tornam construtores da sua própria história, capazes de conviver em harmonia dentro da sociedade, respeitando e se relacionando com seus semelhantes.

Nessa conjuntura, é necessário voltar-se o olhar para os processos formativos que forjam os profissionais da educação, uma vez que, não há como se ter mudanças dentro das práticas educativas ou no papel imprescindível do professor no processo de emancipação dos sujeitos da aprendizagem, sem que haja alterações na dinâmica de formação e no sentido pela qual ela ocorre. E para que ocorra uma transformação de perspectiva, onde a educação sai de um lugar de “mera” produtora de profissionais, para uma educação voltada para a formação do sujeito em sua totalidade, os docentes devem refletir sobre como ocorre a sua formação, quais as intencionalidades ou a finalidade educacional, o que buscam, que tipo de sujeito querem ser e formar, e por qual tipo de sociedade devem lutar.

É nessa linha de compreensão, que buscamos refletir sobre a formação de docentes no curso de física nos campus de Cuité e Campina Grande - PB, tomando como base os modelos formativos e refletindo sobre como estão sendo preparados tais profissionais a partir de uma análise preliminar de seus currículos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho exploratório e documental, com abordagem qualitativa. A qual envolve a análise preliminar dos currículos de formação dos professores de licenciatura em física da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), nos campus de Cuité e Campina Grande - PB. Optamos por analisar apenas os currículos dos cursos diurnos.

Para análise dessas informações utilizou-se a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2010). Essa técnica, segundo o autor está dividida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento. Na primeira, são executadas as tarefas de escolha dos documentos a serem analisados e ocorre a retomada das hipóteses e dos objetivos da pesquisa. A segunda

etapa, consiste na operação de codificação, pois “[...] corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 2010, p. 103). Na terceira etapa, procede-se à inferência e interpretação em consonância com o quadro teórico orientador da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação pautada numa perspectiva emancipadora, pressupõe o sujeito inserido num processo de transformação social, em que ele se constitui como construtor de sua própria história, autônomo, capaz de influenciar e de se relacionar com o outro. Entretanto, para que esta perspectiva ocorra é necessário que a formação dos atores engajados em tal educação, esteja pautada e pensada nessa mesma conjuntura.

Logo, é na busca dessa educação, que se volta o olhar para os processos de formação dos docentes, pois, tem-se em mente de que o docente deve ser formado para ser capaz de refletir sobre suas práticas em diferentes situações e contextos, capaz de criar e construir materiais e métodos para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça dentro do ambiente o qual for inserido, e principalmente, de refletir qual o seu papel dentro da sociedade, uma vez que, professor tem acesso direto a vida de inúmeros discentes ao longo da sua atuação profissional, podendo ter ou não influência nelas.

A perspectiva de formação esteve historicamente pautada em uma perspectiva tecnicista e neoliberal, sofrendo a influência de diversos organismos e atores nas decisões que se referem à educação, e conseqüentemente, nos processos formativos dos docentes. Nesse contexto, é necessário pensar em como ocorre a formação docente, qual perspectiva predomina e a que interesses elas estão voltadas?

Segundo Nóvoa (2017), há um novo caminho para a formação de professores, o qual está centrado na formação profissional do docente, ou seja, uma formação para o exercício da profissão, pois assim, as dimensões profissionais na formação de professores, não será tida em uma perspectiva limitada ou redutora, “[...] mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela” (p.7).

Construir modelos de formação que não estejam ligados a uma formação baseada na transmissão de conteúdos e vinculada a uma racionalidade técnica é um desafio que só pode ser superado colocando o professor para atuar com autonomia e como protagonista desse processo.

Dessa forma, ao passo que se tem a formação do professor para o exercício da profissão, coloca-se o docente como peça principal na transformação educacional.

Segundo Imbernón (2010) tem-se que:

[...] Em qualquer transformação educacional, os professores poderão constatar, não somente um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do sistema educacional em geral, mas ainda benefícios em sua própria formação e desenvolvimento profissional. Esta percepção/implicação será um estímulo para pôr em prática o que as novas situações demandam. Este é um aspecto fundamental, ao menos para aqueles que consideram os professores como a peça principal de qualquer processo que pretenda uma inovação verdadeira do sistema educacional. Afinal, são eles, do início ao fim, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, situadas em territórios com necessidades e problemas específicos”. (IMBERNÓN, 2010, p.30)

Em uma busca de novas perspectivas da formação docente, Imbernón (2010) coloca que “[...] a solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias [...]”. (p.40)

Para que essas novas perspectivas aconteçam, é preciso que haja colaboração entre os professores e demais agentes do processo, pois, através de um trabalho conjunto, tem-se a capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação de professores. Possibilitando assim, um desdobramento dentro das práticas pedagógicas, que sendo pensadas e refletidas em equipes, podem causar impactos produtivos na vida de todos os que fazem parte do processo.

Nesse sentido, vale discorrer que diante de várias metodologias, saberes, programa e projetos, dentro do campo de formação dos professores, há diferentes paradigmas que orientam as propostas de formação docente. Dentre elas, citamos três paradigmas: o primeiro baseado em uma racionalidade técnica; o segundo numa racionalidade prática e o terceiro, baseado em uma racionalidade crítica.

O primeiro modelo formação é centrado no paradigma da racionalidade técnica, constituído na compreensão de que o professor adquire a princípio conhecimentos científicos-culturais relacionados a sua área de estudo, e só após essa primeira aquisição vem os conteúdos didáticos pedagógicos, que tem relação com a sua atuação docente. Nessa visão, “os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas antecedem às atividades centradas na habilidade de usar teorias e técnicas para solucionar problemas práticos”

(SANTOS, 2007, p. 236). Não há nesse caso, articulação dos conhecimentos teóricos e práticos da docência. Como se todos os problemas pudessem ser resolvidos tecnicamente.

Esse modelo de formação foi o que perdurou por muito tempo, tendo grande influência na elaboração dos currículos dos cursos de formação de professores. Muitas instituições, de forma equivocada, ainda são marcadas por uma visão técnica e empreendedora da profissão. Tal modelo se torna vago diante da perspectiva de uma educação emancipadora, uma vez que, como afirma Nóvoa (2017) “As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base [...]”. (pg.9)

No segundo modelo de formação guiado pela racionalidade prática ou das competências, a prática educativa e a noção de habilidade e competência são componentes fundamentais para elaboração dos currículos nas instituições de formação. No entanto, esse modelo foi criticado por distintos segmentos ligados à educação. Essas críticas, segundo Kuenzer (2002) citado por Maldaner (2007), surgiram a partir da compreensão que se tem acerca do conceito de competência utilizado no mundo do trabalho, que está relacionado ao saber fazer rígido e repetitivo de profissionais das indústrias. Esse mesmo conceito não se pode aplicar à educação, tendo em vista que as propostas de ensino desenvolvidas nas instituições educativas trazem, na sua constituição, elementos norteadores de um fazer educativo que privilegia: a contextualização, a flexibilidade e a integração das diferentes áreas do conhecimento, o que se distancia da ideia de um fazer rígido e repetitivo.

As mudanças no mercado de trabalho requerem outras habilidades dos trabalhadores, modificando assim o papel da escola e da formação de professores. A tendência atual promove a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos e enfatiza a necessidade do desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e criativas. A LDB nº 9394/96 reforça a ideia de competência como o que compete ao professor no exercício de sua docência. Essa mesma compreensão está posta nos Referenciais para a Formação de Professores (RFP), que aborda o conceito de competência como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais, os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 61).

Já na racionalidade crítica, o professor é perpassado por uma prática docente entendida como objeto de estudo e reflexão, na procura de possíveis soluções para enfrentar os desafios e problemas do trabalho docente. Neste, a investigação da prática é tida como permanente na

construção e reconstrução do saber, na condução de que o educador adquira competências que são essenciais para seu desenvolvimento pessoal, de forma, a saber, tomar decisões e pensar de forma criativa e reflexiva, buscando sempre aprender a aprender.

“[...] um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planejar o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades”. (NÓVOA, 2017, pg.17)

Assim, para pensar na formação docente para a atuação profissional, é necessário olhar e refletir sobre os currículos de formação, uma vez que “[...] muitas vezes, o foco não é a formação de professores. Nas outras áreas, a diluição verifica-se através de cursos de licenciatura que, na verdade, pouco ou nada valorizam a formação docente. São bacharelados disfarçados, não são licenciaturas” (NÓVOA, 2017, pg.7)

O pontapé inicial dessa análise foi realizar a busca de dois currículos dos cursos de formação de professores, ambos da licenciatura em física da UFCG, sendo um no campus de Cuité e outro de Campina Grande-PB. Após conseguir o acesso aos currículos nas respectivas unidades acadêmicas, (Unidade Acadêmica de física e matemática (UAFM), no campus de Cuité, e na Unidade Acadêmica de física (UAF) do campus de Campina Grande), foi realizada a análise preliminar, que constituiu-se de uma comparação entre os currículos/fluxogramas dos cursos, que originou três tabelas com características e informações distintas, as quais são apresentadas a seguir:

Tabela 1: Levantamento dos componentes comuns curriculares e comparação entre optativos ou obrigatórios.

DISCIPLINAS OPTATIVAS COMUNS EM AMBOS OS CURRÍCULOS	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS COMUNS EM AMBOS OS CURRÍCULOS
ÁLGEBRA LINEAR II	CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL I
CÁLCULO NUMÉRICO	CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL II
INTRODUÇÃO À FÍSICA NUCLEAR	QUÍMICA GERAL
MECÂNICA ESTATÍSTICA I	FÍSICA GERAL I, II, III, IV
MECÂNICA ESTATÍSTICA II	MECÂNICA CLÁSSICA I
PROBABILIDADE E INFERÊNCIA ESTATÍSTICA	ELETROMAGNETISMO I

MECÂNICA QUÂNTICA II	TERMODINÂMICA
ELETROMAGNETISMO II	FÍSICA EXPERIMENTAL I E II
	LABORATÓRIO DE FÍSICA MODERNA
	LIBRAS
	DIDÁTICA
	PSICOLOGIA EDUCACIONAL
	POLÍTICA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO
	INSTRUMENTAÇÃO I e II. (A e B NO CURRÍCULO DE CAMPINA)
	FÍSICA MODERNA I
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
	PRÁTICAS DE ENSINO I e II
	LÍNGUA PORTUGUESA

FONTE: produção do artigo, 2023

Mediante análise feita a partir da tabela 1, notou-se que no campus de Cuité existem 48 (quarenta e oito) componentes curriculares obrigatórias e 33 (trinta e três) componentes optativas, já no campus de Campina Grande, há um total de 34 (trinta e quatro) componentes curriculares obrigatórias e 37 (trinta e sete) componentes optativas. Dentre as quais 24 (vinte e quatro) componentes do tipo obrigatórias fazem parte de ambos os currículos e das optativas apenas 8 (oito). Esse fato observado reflete que, mesmo os dois cursos sendo ofertados pela mesma universidade, faz-se presente uma diversidade quanto ao currículo, entre os centros de formação e as unidades acadêmicas, exemplificando uma vasta gama de ofertas de diferentes tipos de disciplinas e competências que formam diferentes profissionais que futuramente atuarão na área da educação básica.

Tabela 2: Comparação da organização por período das disciplinas obrigatórias comuns entre os currículos

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS COMUNS EM AMBOS OS CURRÍCULOS	CAMPUS DE CUITÉ	CAMPUS DE CAMPINA GRANDE
CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL I	2º PERÍODO	1º PERÍODO
CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL II	3º PERÍODO	2º PERÍODO
QUÍMICA GERAL	1º PERÍODO	3º PERÍODO
FÍSICA GERAL I	1º E 2º PERÍODO	2º PERÍODO
FÍSICA GERAL II	3º PERÍODO	3º PERÍODO
FÍSICA GERAL III	4º PERÍODO	4º PERÍODO
FÍSICA GERAL IV	5º PERÍODO	5º PERÍODO
MECÂNICA CLÁSSICA I	8º PERÍODO	5º PERÍODO
ELETROMAGNETISMO I	8º PERÍODO	6º PERÍODO
TERMODINÂMICA	5º PERÍODO	5º PERÍODO
FÍSICA EXPERIMENTAL I	3º PERÍODO	3º PERÍODO
FÍSICA EXPERIMENTAL II	4º PERÍODO	4º PERÍODO
LABORATÓRIO DE FÍSICA MODERNA	8º PERÍODO	6º PERÍODO
LIBRAS	3º PERÍODO	3º PERÍODO
DIDÁTICA	1º PERÍODO	3º PERÍODO
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	1º PERÍODO	4º PERÍODO
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO	3º PERÍODO	2º PERÍODO
INSTRUMENTAÇÃO I. (A NO CURRÍCULO DE CAMPINA)	4º PERÍODO	5º PERÍODO
INSTRUMENTAÇÃO II. (B	5º PERÍODO	6º PERÍODO
FÍSICA MODERNA I	6º PERÍODO	6º PERÍODO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	9º PERÍODO	8º PERÍODO

PRÁTICA DE ENSINO I	4º PERÍODO	2º PERÍODO
PRÁTICA DE ENSINO II	5º PERÍODO	4º PERÍODO
LÍNGUA PORTUGUESA	1º PERÍODO	5º PERÍODO

FONTE: produção do artigo, 2023

De acordo com a tabela 2, podemos observar, uma semelhança maior entre os currículos no campo da ciência exata, ou seja, nas disciplinas da área específica, tendo apenas algumas diferenças de ordem cronológica, ou mesmo de oferta de optativas. Notam-se componentes curriculares no fluxograma de Campina Grande que aparecem nos primeiros períodos, enquanto no curso de Cuité estão um pouco mais a frente, isso pode se dar em função da diferença na quantidade de disciplinas que o currículo de Campina Grande abrange, que possui 14 (quatorze) disciplinas a menos, o que influencia diretamente na diferença de duração do curso, portanto não tem como estender tanto os períodos, trazendo assim esses componentes curriculares para o início se comparado com o outro Campus em questão.

TABELA 3: Comparativo da relação entre as disciplinas pedagógicas que constituem os currículos.

DISCIPLINAS DE CARÁTER PEDAGÓGICO	DE	CAMPUS DE CUITÉ	CAMPUS DE CAMPINA GRANDE
LIBRAS		3º PERÍODO OBRIGATÓRIA	3º PERÍODO
FILOSOFIA SOCIOLOGIA EDUCAÇÃO	E DA	2º PERÍODO OBRIGATÓRIA	DIVIDIDA EM DUAS DISCIPLINAS OPTATIVAS
TECNOLOGIAS INFORMAÇÃO COMUNICAÇÃO ENSINO DE FÍSICA	DE E NO	2º PERÍODO OBRIGATÓRIA	AUSENTE NO CURRÍCULO
AVALIAÇÃO APRENDIZAGEM	E	3º PERÍODO OBRIGATÓRIA	AUSENTE NO CURRÍCULO

EDUCAÇÃO DIVERSIDADE	E	3º PERÍODO OBRIGATÓRIA	AUSENTE NO CURRÍCULO
LABORATÓRIO DIDÁTICA NO ENSINO DE FÍSICA	DE	6º PERÍODO OBRIGATÓRIA	AUSENTE NO CURRÍCULO
PSICOLOGIA ADOLESCÊNCIA	DA	AUSENTE CURRÍCULO	DO OPTATIVA
GESTÃO ESCOLAR TRABALHO DOCENTE	E	AUSENTE CURRÍCULO	DO OPTATIVA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA		OPTATIVA	AUSENTE NO CURRÍCULO
PROFISSÃO DOCENTE		OPTATIVA	AUSENTE NO CURRÍCULO
INFORMÁTICA APLICADA AO ENSINO		OPTATIVA	AUSENTE NO CURRÍCULO
DIDÁTICA		1º PERÍODO OBRIGATÓRIA	3º PERÍODO
PSICOLOGIA EDUCACIONAL		1º PERÍODO OBRIGATÓRIA	4º PERÍODO
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO		3º PERÍODO OBRIGATÓRIA	2º PERÍODO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE FÍSICA I		7º PERÍODO OBRIGATÓRIA	6º PERÍODO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE FÍSICA II		8º PERÍODO OBRIGATÓRIA	7º PERÍODO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE FÍSICA III		9º PERÍODO OBRIGATÓRIA	8º PERÍODO
INSTRUMENTAÇÃO I. (A NO CURRÍCULO DE CAMPINA)		4º PERÍODO OBRIGATÓRIA	5º PERÍODO

INSTRUMENTAÇÃO II. (B NO CURRÍCULO DE CAMPINA)	5º PERÍODO OBRIGATÓRIA	6º PERÍODO
PRÁTICA DE ENSINO I	4º PERÍODO OBRIGATÓRIA	2º PERÍODO
PRÁTICA DE ENSINO II	5º PERÍODO OBRIGATÓRIA	4º PERÍODO
LÍNGUA PORTUGUESA	1º PERÍODO OBRIGATÓRIA	5º PERÍODO

FONTE: Produção dos autores, 2023

A terceira tabela apresenta o levantamento das componentes curriculares que têm caráter pedagógico, nela notamos que sete das disciplinas que se encontram como obrigatórias ou optativas no fluxograma do campus de Cuité, estão ausentes no fluxograma do Campus de Campina Grande. Uma diferença considerável quando se pensa na formação do professor contemporâneo, pois, as salas de aula exigem competências cada vez mais abrangentes, como exemplo a disciplina de Tecnologias de informação e comunicação no ensino de física, que busca trazer o universo tecnológico como ferramenta importante a ser implementada nas metodologias de ensino atual, uma vez que estamos cada vez mais englobados nesse mundo tecnológico e não há como ignorar tal fato.

Pensando na racionalidade crítica, sabemos que tais disciplinas de caráter pedagógico influenciam muito na construção de docentes que reflitam durante e na prática, para construção de novos saberes e soluções de problemas que surgem diariamente durante a atuação profissional. Observar disciplinas como profissão docente sendo de caráter optativo, nos faz questionar quais conteúdos estão sendo priorizados dentro da formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos inferir que o processo de formação dos docentes de física é composto por diversos componentes curriculares. Observamos que os currículos/fluxograma de ambos os cursos apresentam diferenças entre si, mesmo sendo a mesma instituição, supondo que, ambos

os campus constroem seu currículo com base na ideia de quais componentes curriculares seriam melhor para a formação dos futuros professores. Percebe-se que as disciplinas predominantes no curso são disciplinas específicas da área de atuação, tendo grande parte presente em ambos os currículos e sendo indispensável para a formação. Já as disciplinas de caráter pedagógico aparentam ter uma maior liberdade de escolha na oferta, onde cada centro escolhe por assim dizer, quais disciplinas são mais importantes, com base no tipo de profissional que querem formar. Entretanto, nota-se um número muito baixo de disciplinas pedagógicas obrigatórias em cada curso, o que pode gerar um problema, se pensarmos a partir do ponto de vista que, estamos em um curso de licenciatura e não de bacharelado. Por isso, se faz necessário o olhar sobre os currículos de formação, as diferenças curriculares e as experiências que cada um leva os futuros docentes a ter, pois, a educação se faz a partir de práticas e experiências, que levam os docentes a ter uma construção de identidade profissional

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal, Edições 70, Ltda, 2010.

NÓVOA, Antônio. **FIRMAR A POSIÇÃO COMO PROFESSOR, AFIRMAR A PROFISSÃO DOCENTE**, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, Artmed, 2010.

IMPORTANTE:

Após publicados, os arquivos de trabalhos não poderão sofrer mais nenhuma alteração ou correção.

Após aceitos, serão permitidas apenas correções ortográficas. Os casos serão analisados individualmente.