



## **SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA – EM FOCO OS CURSOS DE LICENCIATURA**

Jéssica do Carmo Carnete (1); Lidiane Sousa Lima (2); Leonardo de Oliveira Colares (3); Silvina Pimentel Silva (4).

*Universidade Estadual do Ceará – [jessicadocarmocarnete@gmail.com](mailto:jessicadocarmocarnete@gmail.com); [lidianelima54@gmail.com](mailto:lidianelima54@gmail.com);  
[leonardocolaresuece@gmail.com](mailto:leonardocolaresuece@gmail.com); [silvinapimentel@yahoo.com.br](mailto:silvinapimentel@yahoo.com.br)*

**Resumo:** O presente trabalho discute a formação pedagógica de futuros professores em cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará – UECE, tendo como objetivo investigar a natureza dos conhecimentos desenvolvidos em cursos de licenciatura como preparadores para o exercício da docência e que assegurem aos futuros docentes os conteúdos que orientam para o exercício do magistério. Adotando como método o Estudo de Caso, a iniciativa desenvolveu-se junto a cinco cursos de licenciatura: Química, Física, Música, Ciências Biológicas e Matemática. A coleta de dados envolveu análise dos fluxogramas, aplicação do questionário e entrevista. Os sujeitos foram 13 alunos dos respectivos cursos que tivessem vivências em disciplinas pedagógicas e experiência com a docência. Os achados indicam os cursos com habilitação em licenciatura vêm apontando limitações que refletem na formação dos futuros professores em formação, principalmente no que se refere a sua identidade enquanto curso de licenciatura e não de bacharelado. Evidenciamos também a importância das disciplinas pedagógicas na formação do ser professor. E concluímos a necessidade de refletir as diretrizes dos cursos buscando um dialogismo entre quem constrói quem está em formação e as reais demandas da escola.

**Palavras-chave:** Disciplinas Pedagógicas, Formação de Professores, Licenciatura, Saberes Docente.

### **INTRODUÇÃO**

A preocupação com a qualidade da educação básica vem constantemente impulsionando diferentes países a discutirem sobre a formação de professores, o Brasil não está fora dessa tendência, alavancando o debate sobre uma configuração de formação profissional que atenda as necessidades da melhoria da prática educativa, tendo como foco a dissociação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, o presente ensaio apresenta achados de investigação empírica acerca dos processos de formação pedagógica de futuros professores em cursos de licenciatura.

Segundo a definição do Ministério da Educação (MEC), os cursos de licenciatura habilitam o profissional para atuar como professor na Educação básica, como constatado na Lei 9.394/96, art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (...)”. Desta forma, pressupõe-se que a matriz



curricular da base de formação deve assegurar aos futuros professores os conteúdos que orientam para a prática de ensino, bem como para compreender o contexto social no qual ocorrem os processos de ensino e aprendizagem nas suas várias dimensões: cognitiva, política, afetiva, estética e ética.

No entanto, pesquisas recentes têm apresentado que os processos de formação de professores não os preparam para os desafios encontrados no cotidiano da sala de aula, como demandas provindas do como ensinar e do como aprender. Nesses contextos, sinaliza-se que as questões ligadas à docência são tratadas sem a prioridade devida, configurando-se os processos formativos com características próprias de cursos de bacharelado.

Nos cursos de licenciatura, suspeita-se que é pequeno o número de disciplinas que deem atenção, em seus programas de ensino, para falar de ensino e de aprendizagem. De um modo geral, acenam com o entendimento de que trabalhem de forma independente ou desvinculada da prática e do cotidiano escolar, assim, respaldam-se por uma visão que se inspira no modelo da racionalidade técnica e de poucos vínculos com a sedimentação de uma base de formação com esteio na reflexividade, na criticidade e na busca da autonomia para realizar suas funções docentes. Tardif (2013) explicita que os saberes específicos provindos de cursos em licenciatura se caracterizam mais no saber técnico.

É importante atentar que a construção da identidade dos professores com a profissão se fortalece ao longo dos anos, das aprendizagens, das experiências calcadas nos referenciais oriundos dos saberes das áreas específicas, dos saberes pedagógicos e dos saberes da experiência adquiridos em suas trajetórias de formação e desenvolvimento profissional.

A prática da docência em sala de aula supõe saber ensinar. Entretanto, ter somente conhecimentos da área específica de sua habilitação ou ter somente a didática é insuficiente. Os saberes pedagógicos oriundos das ciências da educação são elementos imprescindíveis desse fazer, assim como as concepções de ensino, aprendizagem, avaliação e práticas pedagógicas. Sendo também de suma importância ter clareza das concepções de ensino escolar e de como desenvolver e programar o currículo nesses contextos. A ideia de professor como mero executor de propostas planejadas por outros atores pode obscurecer as possibilidades de cumprir tarefas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Tardif, Lessard e Gauthier (1998) realizaram uma pesquisa comparada das reformas na formação de professores na qual concluíram que [...] A formação dos professores tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes



que tivessem podido inverter ou mitigar a situação, melhorando o desempenho dos alunos. Assim, podemos perceber que a formação de alguns professores vem sendo efetivado de maneira não satisfatória, o que acaba refletindo no ensino que é ministrado nas escolas. Professores com metodologias tradicionais e tecnicistas acabam formando novos docentes e os mesmos terminam por propagar esse ensino, dificultando assim a aprendizagem e a compreensão que envolve os processos educacionais.

Para que essa prática educativa seja superada, Formosinho (2009) propõe reformar a formação de professores avançando para a reforma da profissão docente. Deduz-se que essa atenção à reformulação da profissão docente resultará num melhor desempenho da função social da escola. Portanto, a melhoria da qualidade de ensino se dá por meio de uma boa formação docente, como propõe Campos (2002, p. 15-31) “a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para atuarem reflexivamente como profissionais de mudança em nível da sala de aula, da escola, cada vez mais autônoma e do território”.

Segundo a determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as licenciaturas devem ser cursos com características próprias, independentes do bacharelado. As escolhas que são feitas no campo da formação a que os indivíduos são submetidos podem se postar a serviço da reprodução de uma determinada leitura de mundo, ou constituir-se como estratégia de ensino e investigação para superar os processos de alienação. A autonomia alcançada pelos indivíduos em aprender, compreender e interpretar a realidade resulta da interação que estabelece com o ambiente em que se encontram da relação instituída com o outro. Zabalza (2004, p. 224) nos chama atenção, dizendo: “é difícil que os aprendizes aprendam a aprender se essa questão não é colocada como um dos objetivos formativos a ser cumprido, se não são auxiliados por seus formadores na universidade”.

Com este embasamento objetivamos investigar a natureza dos conhecimentos desenvolvidos em cursos de licenciatura como preparadores para o exercício da docência e que assegurem aos futuros docentes os conteúdos que orientam para o exercício do magistério.

Tal iniciativa desenvolveu-se junto a cinco cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus do Itaperi, a saber: Química, Física, Música, Ciências Biológicas e Matemática. Os achados dessa investigação estão detalhados a seguir.

## **PERCURSO METODOLÓGICO – O CAMINHO SEGUIDO**



A investigação teve como método o Estudo de Caso, enfatizando o conhecimento do particular (BOGDAN e BIKLEN, 1994; MENGA e ANDRÉ, 1986); prioriza a descrição detalhada de um contexto específico, de uma pessoa, de um grupo, ou seja, uma escola, um aluno, um grupo de professores, respectivamente. O caso se apresenta bem delimitado, com contornos claramente definidos, portanto, incidi sobre aquilo que ele tem de único, de particular. Este método, por sua vez, possibilita colher uma gama significativa de informações para o aprofundamento de determinados aspectos da realidade investigada. Neste sentido, elegemos como caso os cursos de licenciatura em Química, Física, Música, Ciências Biológicas e Matemática da UECE. A coleta de dados envolveu análise dos fluxogramas dos cursos, aplicação de questionário e entrevista, junto aos discentes.

A análise dos fluxogramas das disciplinas permitiu identificar quais as disciplinas pedagógicas existentes nos cursos. Chamamos aqui de disciplinas pedagógicas aquelas que tratam especificamente de temáticas relacionadas ao âmbito escolar, seja do conhecimento funcional de uma escola, das práticas educacionais, ou seja, dos fatores e ciências que envolvem o processo de ensinar e aprender dentro do espaço escolar. Essa aproximação trouxe elementos que permitiram vislumbrar as orientações e concepção de formação para a docência que vem sendo alimentada nos cursos investigados.

Percebemos que as disciplinas de Didática Geral, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, são as que mais tratam a respeito de ensino e aprendizagem. As demais disciplinas trabalham de forma independente ou desvinculada da prática e do cotidiano escolar, assim, respaldam-se por uma visão que se inspira no modelo da racionalidade técnica e de poucos vínculos com a sedimentação de uma base de formação com esteio na reflexividade, na criticidade e na busca da autonomia para realizar suas funções docentes. Neste sentido, Freire (2015, p.140) afirma que:

[...] uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas.

Após o conhecimento dessas disciplinas, a segunda etapa envolveu a aplicação de questionários com os alunos que cursavam as mesmas, - ao todo 89 alunos responderam ao questionário - que nos permitiu traçar um perfil dos sujeitos, oferecendo elementos para identificar aqueles que participariam da entrevista segundo critérios definidos, a saber: estar no mínimo no



terceiro semestre do curso; ter cursado o maior número de disciplinas ou ter no mínimo três disciplinas pedagógicas; experiência com docência e disponibilidade com a entrevista.

Deste modo, para a etapa posterior da entrevista foram 13 sujeitos, dos cursos de Química, Matemática e Ciências Biológicas, três de cada, e dos cursos de Música e Física, dois de cada. Na análise das entrevistas procuramos manter o anonimato dos sujeitos envolvidos, desta forma os nomeamos a partir da letra inicial do curso ao qual pertencem seguido de uma numeração. Utilizamos de duas categorias para interpretar a fala dos nossos sujeitos – formação docente e saberes -, permitindo compreender saberes e concepções desenvolvidos durante a graduação em licenciatura dos alunos. Sobre esses achados discutiremos a seguir.

### **FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA – O QUE PENSAM OS DISCENTES INVESTIGADOS**

Buscamos perceber, através das falas dos alunos, as percepções que eles têm sobre a sua formação no âmbito dos cursos de licenciatura no qual estavam cursando. Segundo Farias et. al. (2008, p.66) “A formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, construindo-se a partir de suas relações com os saberes e com o exercício da docência.”.

Foram recorrentes os relatos que incidem sobre a identidade dos cursos, a maioria dos entrevistados apontou que em embora estejam em um curso de licenciatura, afirmam se sentir em um curso com habilitação em bacharelado, promovendo uma falta de afetividade com a licenciatura. Nesse sentido convidamos os alunos a falarem sobre suas percepções de licenciatura e bacharelado.

O Aluno – B1 identifica que o curso de licenciatura seria uma junção do curso de bacharelado com a prática docente. Segundo seu relato: “*Eu acredito que a licenciatura ela seja mais ou menos uma junção do bacharelado com a questão de ensino [...]*” (Aluno – B1). O Aluno – B3 pontua que a grade curricular no curso de bacharelado é mais específica, diferenciando da licenciatura, vejamos adiante:

Já a parte da licenciatura, o curso abriu mão justamente dessas cadeiras mais específicas do bacharelado e eles colocaram cadeiras pedagógicas no meio. Justamente para o curso não se estender muito. Então a gente teve claro, a parte do conhecimento biológico mais geral, e a parte da formação do professor. Eu acho que o bacharelado é um pouco mais específico e a licenciatura seria mais o geral e a parte do ser professor (Aluno - B3).

O Aluno - F1 usa-se de sua compreensão para relatar o que diferencia o curso de licenciatura para o de bacharelado, vejamos o relato:



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

Para bacharelado vai ser um perito, sabe muito bem como responder cada questão, cada trabalho, cada problema, mas é algo que ele sabe para si e não sabe repassar, coisa que o licenciando tem a capacidade. Você pode saber muito bem o conteúdo, mas se você não tiver uma técnica de como passar para pessoa ela não vai aprender tem todo um caminhar na parte de você ensinar a pessoa a aprender.

O Aluno B2 também destaca a diferenciação entre bacharelado e licenciatura, levantando uma questão problemática, quando afirma identificar seu curso de licenciatura como um curso de bacharelado, onde o mesmo critica que a grade curricular do curso se aproxima do bacharelado, como ele relata “o *nosso curso de biologia ele é um curso de licenciatura plena, porém, ele acaba voltando muito mais as suas disciplinas para o curso de bacharelado*” (Aluno – B2).

Compreendemos que a prática da docência em sala de aula supõe saber ensinar. Entretanto, ter somente conhecimentos da área específica de sua habilitação ou ter somente a didática é insuficiente. Concordamos com Tardif (2013, p. 283):

Os currículos universitários ainda são demasiados fragmentados, baseados em conteúdos demasiado especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas, com pouco impacto nos alunos.

Os relatos também evidenciam a falta de aproximação do conteúdo das disciplinas com a realidade da escola e a predominância de professores universitários com ensino tradicionalista, que por não terem a licenciatura na sua formação acabam comprometendo o processo formativo dos futuros professores. Tardif (2013, p. 241) apresenta reflexões com as quais concordamos:

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas.

O autor frisa que não existe uma relação entre as disciplinas e o contexto escolar, além disso, muitos professores não situam os conteúdos de suas disciplinas com a prática, assim muitos alunos são se sentem impactados e nem veem importância no que é aprendido. Nesse contexto, consideramos importante saber dos alunos o sentido das disciplinas pedagógicas para a sua formação. Percebemos que os entrevistados concordam quando pontuam que as principais características do curso de licenciatura se devem as disciplinas pedagógicas, relatando também que



foram nessas disciplinas que obtiveram práticas de ensino. O Aluno – F1 destaca a relevância dessas disciplinas, diferenciando para de quem segue um curso de bacharelado. Segue o relato:

Disciplinas pedagógicas elas ensinam várias etapas, várias formas, várias modalidades de ensino, atualmente eu fiz a cadeira de didática, então ela me ensinou como agir em certos momentos, porque você ser professor você vai dá aula para diversas turmas. Certas situações que são essas, o bacharel não vai ver isso, já o licenciado acompanha isso. É o que eu vejo a importância da pedagogia no curso (Aluno - F1).

Outros alunos pontuam com maior ênfase as disciplina de Didática, Psicologia e Estrutura do Funcionamento da Educação, que versa sobre os aspectos legais e normativos da educação brasileira, como podemos exemplificar com os relatos: *“Na disciplina de didática geral, onde eu aprendi a fazer planejamento de aula, avaliar minha aula, ver o que eu poderia usar de recursos didáticos para melhorar minha aula”* (Aluno - Q1).

As disciplinas de didática e de Estrutura foram decisivas. Fornecendo uma base teórica, onde tivemos a oportunidade de conhecer todas as ideias que surgiram, todos os pensadores que já tocaram nesse assunto, além disso, as disciplinas de estágios possibilitaram por em prática o que aprendemos (Aluno - Q2).

[...] a de didática [...] ela justamente me ajudou a ter uma visão crítica do ensino de acordo com o que eu vou ministrar minhas aulas eu sempre tenho essa parte crítica pra tentar melhorar o máximo (Aluno - MA1).

No curso de psicologia da aprendizagem eu pude perceber a importância das disciplinas pedagógicas para o professor, eu vim perceber a grande necessidade, principalmente na área de psicologia voltada para aprendizagem, a psicologia dentro de sala de aula, pequenos detalhes que agora vão contribuir bastante pro meu ensino em sala de aula. É fundamental que exista essas disciplinas para que você conheça como é a formação do conhecimento na criança o conhecimento necessário para identificar se a criança tem algum tipo de transtorno de aprendizagem (Aluno - MA2).

No curso e Música, o Aluno M1 relata a deficiência no curso em trabalhar com pedagogos da própria área, ou seja, o aluno afirma ter contato com a metodologia do ensino nas disciplinas pedagógicas, porém, sente falta de pedagogos musicais nas demais disciplinas, segundo sua fala, afirma o Aluno M1: *“No curso de música a gente não estuda os pedagogos musicais. Estudamos Piaget, Freud, mas os pedagogos musicais que têm vários não tem uma ênfase, eu sinto falta disso”* (Aluno - M1).

Através dos relatos é possível perceber que o principal anseio dos alunos reside na identidade e na organização curricular dos cursos de forma a atender suas futuras demandas profissionais. Evidenciamos também o papel significativo das disciplinas que apresentam relação direta com as demandas escolares.



Um curso de licenciatura precisa fomentar que sua responsabilidade maior repousa sobre a formação de professores, conferindo aos mesmos a formação de sua identidade profissional desde a graduação. Ser professor “Pressupõe consonância entre a ação docente e as imagens e representações que fomos construindo sobre o bom professor, a boa aula, o ideal de escola e educação no decorrer de todo um processo de constituição da nossa identidade profissional” (SALES, 2002, p. 87).

No próximo ponto iremos conhecer mais sobre os saberes que movem esses futuros professores, compreendendo que: “Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor” (TARDIF, 2013, p. 221).

## **OS SABERES QUE ORIENTAM A CONCEPÇÃO DE ENSINAR DOS DISCENTES**

Procuramos conhecer os saberes que orientam a concepção de ensino dos sujeitos investigados. “Damos aqui a noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser”. (TARDIF, 2013, p.255).

Os Alunos B1 e B2 mencionaram relações sobre o ensino próximo ao que Tardif (2013, P.13) frisa, vejamos:

Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc. Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

Já o Aluno B3 e Q1 apresenta uma visão de ensino onde o centro é o professor, que tem como função unicamente repassar o conhecimento. De acordo com o relato: “*ensinar é você saber repassar. Se o aluno vai aprender ou não, para mim já é outros quinhentos é você repassar o conteúdo, não só “jogar”, mas tentar fazer com que o aluno consiga aprender.*” (Aluno - B3). “*Ensinar para mim é tudo. Eu ensino algo para aquela pessoa, ela pode não aprender dez coisas que eu falei, mas se ela aprender uma para mim já bastou. Então essa é a minha função: mudar a vida das pessoas como professor.*” (Aluno - Q1).



Percebemos que embora os discursos estejam centrados na concepção de transmissão do conhecimento, o que reflete as práticas de professores com as quais eles tiveram acesso, os sujeitos não deixam de lado a preocupação com a aprendizagem do aluno.

Por sua vez, os relatos trazidos pelos Alunos - Q2, Q3 e F1 vão de encontro a ideia defendida por (FREIRE, 2015, p.24) quando coloca, sobre o saber ensinar “[...] o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Segundo os relatos:

*Ensinar é mais do que transmitir informações. É despertar nos nossos alunos o interesse pelo conhecimento, a curiosidade, o senso crítico. É torná-los capazes de experimentar (Aluno - Q2).*

*É formar cidadão. Fazer com que ele compreenda a importância do conteúdo no cotidiano dele, fazer com que ele tenha o senso crítico do mundo. Ter uma nova leitura do mundo com os conteúdos de química (Aluno - Q3).*

*Ensinar é você despertar o interesse na pessoa para que ela queira aprender, então não é só passar (Aluno - F1).*

Como explicita Freire (2015, p.24) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Trata-se de uma mútua relação entre professor e aluno, onde o aluno não é um depósito e sim participante da sua aprendizagem, nesse sentido, o Aluno – M1 compreende que ensinar é “[...] poder passar o conhecimento e durante essa prática de passar você conseguir aprender [...]” (Aluno - M1).

O Aluno - M2 relata a importância dessa troca, evidencia a necessidade de aproveitar o conhecimento do aluno, tornando a aula mais atrativa com bases no diálogo, segundo seu relato: “[...] ensinar é na verdade mais orientar; tentar ajudar aproveitando também o conhecimento do aluno” (Aluno - M2). O ensino, portanto, deve ser construído entre professor-aluno, evidenciando a importância do diálogo, onde o professor deixa de ser visto como mero transmissor de conhecimento e passa a ser mediador, capaz de associar às experiências dos alunos com o mundo. Freire (1983) nos ressalta a importância do diálogo.

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1983, p. 91).

Percebemos, portanto, que são diversas as concepções de ensino trazidas pelos sujeitos e que refletem a própria formação que eles vivenciaram desde o período escolar. As práticas de seus professores estão embutidas nos seus discursos. Por isso mesmo, é pertinente pensar no sentido que



os cursos de licenciatura vêm empregando na formação dos professores, com o objetivo de questionar as práticas tradicionais. Aqui fazemos a defesa de que esses cursos compreendam o processo de ensino e aprendizagem, como uma troca mútua entre aluno e professor, sendo o ensino uma construção entre ambas as partes e não o professor como único agente do ensino. Vale ressaltar, também, a importância em desenvolver um aluno reflexivo.

## CONCLUSÕES

Diante dos resultados das análises que obtivemos, podemos inferir que os cursos com habilitação em licenciatura vêm apontando limitações que refletem na formação dos futuros professores em formação, principalmente no que se refere a sua identidade enquanto curso de licenciatura e não de bacharelado.

Quando nos deparamos com a fala dos alunos, percebemos que muitos cursos de formação de professores se direcionam ao eixo específico da área, dando a mínima importância quanto à construção de uma identidade profissional. Afinal, os próprios alunos elucidam a deficiência e as aulas que muito se distanciam da realidade na escola.

Refletimos, também, com base nos posicionamentos dos referentes alunos entrevistados e o embasamento teórico estudado, sobre a importância das disciplinas pedagógicas na formação do ser professor, mas, além disso, precisamos refletir sobre a proposta dos cursos, buscando um dialogismo entre quem constrói as diretrizes, quem está em formação e as reais demandas da escola, pois assim teremos futuros professores com percepções e compreensões mais críticas sobre o ensinar, buscando refletir sobre as suas próprias formações e práticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL/MEC/CNE. Parecer n.º09/2001- **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 8 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 1/2002 - Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, n. 248, 23 de dezembro de 1996, p. 27833-27841. Brasília, 1996.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

CAMPOS, B. Políticas de Formação de Professores em Portugal. In **Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autônoma**. Porto: Afrontamento, 2002. pp. 15-31.

FARIAS, I.M.S; SALES, J.O.C.B; BRAGA, M.M.S.C; FRANÇA, M.S.L.M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Liber livro, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FORMOSINHO, J. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**, Portugal: Porto Editora, 2009.

MENGA, L; MARLI. E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SALES, J. O. C. B. Identidade e fazer docente: dois movimentos que se cruzam. In: **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. LIMA, M.S.L.; SALES, \_\_\_\_\_. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (dir.) (1998). **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Parris: PUF

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O