

AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA UNESP - RIO CLARO

Esther Vieira Brum, Samuel de Souza Neto. UNESP. Instituto de Biociências. Departamento de Educação. Campus de Rio Claro. Rio Claro – SP.

Eixo Temático: Projetos e Práticas de Formação de Professores.

INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na UNESP – Universidade Estadual Paulista, a partir da década de 90, a questão da formação de professores tomou rumo próprio com o início dos Congressos de Formação de Educadores, particularmente no GT-Licenciatura, em que se buscou alguma resposta para os limites encontrados no processo de formação docente. Com mais de 12 anos de existência o GT-Licenciatura ainda não encontrou uma resposta que auxiliasse concretamente essa questão da formação de professores e seus limites. No entanto, em 2002, a Pró-reitoria de Graduação, nomeou a Comissão de Estudos de Formação de Professores da Universidade Estadual Paulista – UNESP, composta por seis docentes provenientes de diferentes unidades, para se pensar a licenciatura, tendo como normativos (Parecer CNE/CP 009/2001, Parecer CNE/CP 27/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Resolução CNE 1/2002 e Resolução CNE 2/2002) apresentados pelo Conselho Nacional de Educação sobre a Formação de professores da Educação Básica, licenciatura plena.

O documento “Pensando a Licenciatura na Unesp” (UNESP, 2003) foi apresentado à comunidade unespiana, no dia 30 de outubro de 2002, destinado a:

I – propor sugestões para um perfil geral comum de projeto pedagógico e organização curricular dos cursos de licenciatura da UNESP;

II – assessorar os coordenadores de cursos na elaboração dos projetos pedagógicos e das propostas de organização curricular dos cursos de licenciatura. (p.212)

Contudo, o documento insiste na necessidade de:

- valorizar a trajetória da UNESP na área de formação, de professores, construindo projetos político-pedagógicos diferenciados;
- preservar a qualidade dos cursos, mantendo sua duração e base teórica sólida;
- institucionalizar as relações universidade – escola pública, fomentando real parceria na formação na formação de educadores;
- construir uma real integração teoria-prática, articulando as práticas e estágios com todas as disciplinas do curso – quer as de natureza pedagógica, quer as voltadas para conteúdos específicos de modo que as atividades práticas sejam baseadas em reflexões teóricas e intencionalizadas para formação docente;
- rever normas vigentes na UNESP que impedem a construção de projetos inovadores. (p.211)

É possível notar que embora tenha havido este esforço, no campus de Rio Claro, alguns cursos de licenciatura (Geografia, Física, Matemática) já haviam realizado suas mudanças curriculares, sem considerar as premissas básicas desse documento, enquanto que outros (Ciências Biológicas, Educação Física, Pedagogia) tentaram uma articulação maior de acordo com as orientações desse documento.

Neste sentido, os cursos de Pedagogia (UNESP, 2004a), Educação Física (UNESP, 2004b) e Ciências Biológicas (2006) buscaram apresentar uma configuração nos moldes do que pedia a legislação, visando atender às necessidades de reformulação da Educação no Brasil e dos programas de formação profissional. Porém, os cursos de Matemática, Geografia e Física, optaram por fazer apenas as adequações necessárias ou imprescindíveis, preferindo aguardar a prática das novas propostas curriculares.

Sobre as novas diretrizes reconhece-se a tentativa, no plano do discurso, de uma proposta de currículo mais articulada. Em sua essência, propõem um novo modelo curricular centrado na ação-reflexão-ação, isto é, buscando um modelo pautado mais na dimensão da racionalidade prática e num conjunto de competências.

No entanto, considerando as alterações legais e suas regulamentações no Parecer CNE/CP 009/2001, Parecer CNE/CP 27/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Resolução CNE 1/2002 e Resolução CNE 2/2002, no que tange ao perfil profissional, observou-se que este professor de Educação Básica, licenciatura plena, deverá estar qualificado para docência deste componente curricular no processo de escolarização básico, tendo como referência as orientações específicas para esta formação.

Conseqüentemente, neste novo contexto de formação, se deverá atentar para as novas condições do mercado de trabalho, sem ignorar o comprometimento da universidade, especialmente pública, com o ensino de qualidade e com a emancipação. Neste sentido, Coelho (2003, p. 32) chama a atenção para o cuidado que se deverá ter, com as novas diretrizes, em função das mesmas revelarem “grande preocupação com a formação profissional, com sua instrumentalização, com a dimensão pragmática e utilitária do processo formativo”, enfim, da negação da autonomia escolar e do professor”.

No âmbito desse contexto se encontra o currículo que nos remete a um documento de identidade, especificamente, no que se refere a formação profissional, mas também abarcando disciplinas, metodologias, experiências. Nesta perspectiva a formação de professores ganha destaque por ter no currículo, artefatos, rituais, enfim,

um corpo de conhecimento. Desse modo, o professor é alguém que sabe alguma coisa e passa esse saber a outras pessoas (TARDIF, 1991), significando afirmar que ele é a principal fonte de conhecimento sistematizado na imagem do “homem de cultura” (CUNHA, 1989).

Sobre o professor, Pimenta (1997), ainda, assinala que a construção da identidade profissional abrange os saberes constitutivos dessa profissão num processo de formação (inicial e continuada) integrada. Evidencia-se que no meio social a construção da identidade de uma pessoa caminha entre um resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de diversos percursos de socialização que constroem, em conjunto, os indivíduos e definem as instituições, num verdadeiro processo de negociação entre os que procuram uma identidade e os que oferecem ou têm uma identidade virtual. Conseqüentemente a identidade nos remete as instituições de formação, a história de vida dos professores e ao currículo.

Diante desse contexto, os saberes docentes têm emergido como um dos pontos centrais para se compreender a profissão docente e o processo de formação que deveria orientar os cursos de formação de professores, podendo-se, ainda, perguntar: Quais os saberes necessários para a atividade profissional? Como adquirir estes saberes? Como localizá-los dentro dos currículos?

Tardif (2002) estruturou a sua investigação no âmbito dos saberes, privilegiando: *saberes da formação profissional* - das ciências da educação e da ideologia pedagógica; *saber disciplinar* - conteúdos das disciplinas específicas; *saber curricular* - objetivos, conteúdos e métodos e *saber experiencial* - da prática profissional; enquanto que Pimenta (1997) os selecionou como: *saberes da experiência* - conhecimento que o futuro professor já traz consigo, obtido a partir das experiências como alunos; *conhecimento* - parte específica da formação do professor e *saberes pedagógicos* - didática, saber ensinar.

Alegre (2006), ao contrário, centralizou os seus estudos sobre as concepções de professor, no âmbito do currículo, como:

(a) Técnico – alguém que domina os comportamentos instrucionais específicos, bem como participa de programa de formação, visando ensinar esses comportamentos (habilidades técnicas);

(b) Teórico - a ênfase está no ensino do conhecimento advindo das disciplinas clássicas, no domínio dos conhecimentos específicos de determinada área e no

conhecimento teórico e empírico com o objetivo de auxiliar na compreensão do ensino e regras gerais aplicadas em situações específicas de ensino, utilizando-se de provas elaboradas para verificar o domínio do conteúdo;

(c) Prático-reflexivo - a experiência, resultado da prática mais reflexão, foi compreendida como fator essencial para o desenvolvimento da atividade docente, sendo que os conhecimentos adquiridos são utilizados de modo interpretativos e conseqüentemente a avaliação da competência se dá com a exposição dos futuros professores a situações “reais” de ensino para averiguar a sua capacidade de raciocinar e refletir sobre a proposta de solução dos problemas com os quais se defronta;

(d) Acadêmico - uma formação centrada na matéria que irá ensinar, sendo a avaliação realizada com o objetivo de averiguar o quanto o futuro professor aprendeu daquilo que irá ensinar e se é capaz de organizar os conhecimentos disciplinares de modo sistemático;

(e) Terapeuta – ênfase no papel que pode desempenhar para ajudar os alunos a desenvolverem uma auto-imagem positiva, tendo como objeto de ensino capacitar o discente a se tornar um ser humano autêntico, uma pessoa capaz de aceitar responsabilidades sobre aquilo que é ou irá se tornar. Trabalha-se com o domínio de habilidades ou conhecimentos específicos e com problemas de natureza ética, privilegiando-se os traços de personalidade dos docentes no que se refere, por exemplo, à capacidade de empatia, paciência, tolerância e respeito às individualidades de cada pessoa;

(f) Pesquisador – está centrado nos conhecimentos sobre o ensino efetivo, teorias da aprendizagem, teorias curriculares e processos de investigação porque o seu papel é o de analisar os problemas de aprendizagem, apresentados por seus alunos, propondo hipóteses a respeito das estratégias adequadas para solucionar esses problemas e testes para verificar a sua eficiência, limitando a competência do professor ao grau de sucesso de ação desenvolvida, resultado obtido;

(g) Pessoa Responsável pela Tomada de Decisão – considera que o professor tem muitas rotinas, assumindo total responsabilidade pela tomada de decisão na escolha de estratégias instrucionais adequadas, de rotinas corretas nos diferentes ambientes instrucionais, pois conhece os alunos com os quais irá trabalhar e sabe os objetivos instrucionais que pretende alcançar.

No conjunto estas propostas, entre outras, nos auxiliam a compreender os

pressupostos que fundamentam a identidade do professor ou a docência numa concepção de educação, ensino, estilos de ensino, enfim, nas características que tecem o ser professor e a teoria curricular.

OBJETIVO

Almeida (1996, p.84) assinala que quando “se pensa numa mudança de currículo a discussão prioritária gira em torno do perfil profissional a ser formado e dela decorrem as outras questões, como por exemplo, o elenco das disciplinas, o seu conteúdo e carga horária”. Contudo, se este caminho não é respeitado e “se começa pelo avesso, discutindo a carga horária e o elenco das disciplinas”, o “perfil do profissional a ser formado permanece inalterado”, pois

Nos cursos de graduação das Universidades e Faculdades brasileiras a formação tem por base o “fordismo”, privilegia-se o especialista e a especialidade, prioriza-se a técnica em prejuízo dos seus fundamentos. Os currículos “fordistas” formam profissionais mutilados que têm visão fragmentada da sua profissão e do próprio mundo, em nome de uma suposta especialização. Como especialistas, eles são dependentes das grandes instituições e do Estado, sonham com o emprego vitalício e com a carreira bem sucedida. (p.85)

Dentro desse contexto este trabalho objetivou analisar nas propostas de três cursos de Formação de Professores da UNESP - Rio Claro o perfil profissional proposto, buscando apontar os elementos constitutivos da identidade do professor. Os cursos escolhidos foram os de licenciatura em Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na busca de um caminho para alcançar o objetivo proposto escolheu-se a abordagem qualitativa, do tipo construtivismo social, como meio para se chegar ao que se pretende. Sobre a escolha do referencial metodológico, Alves (1991) assinala que não há metodologias “boas” ou más em si, mas sim metodologias adequadas ou inadequadas para se tratar um determinado problema. Como o problema de estudo levantado diz respeito ao processo de formação profissional efetuado na universidade, entendeu-se que a abordagem qualitativa seria mais adequada para o estudo realizado.

“A abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, quando cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais (positivismo) deveria continuar sendo o modelo de referência para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Entre os primeiros investigadores nesse tipo de indagação, Dilthey – historiador, buscou uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos para serem uniformizados. Nestes a aplicação de leis gerais, como na física ou na biologia, se torna quase que impossível, havendo necessidade de se considerar o particular – elemento essencial para a sua compreensão. É uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes na fenomenologia, considerando os aspectos subjetivos do

comportamento humano e que os sujeitos dão aos acontecimentos e as interações sociais de sua vida diária”. (ANDRÉ, p. 16-18)

Nesta proposta, o pesquisador se propõe a compreender os significados atribuídos às situações e eventos dos quais participam, tentando, entender a “cultura” de um grupo ou organização, na qual coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem. Em linhas gerais, as pesquisas qualitativas têm como principal característica o fato de seguirem uma tradição “compreensiva” ou interpretativa”, significando que estas investigações partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores. O comportamento adotado tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON, 1986). Sobre essa questão Camargo (1997, p. 172-173) assinala que as posições qualitativas baseiam-se geralmente em duas linhas de pesquisa:

a) os enfoques subjetivistas-compreensivistas (Weber, Dilthey, Jaspers, Heidegger, Husserl, Sartre, etc) que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivo dos atores como, percepção, compreensão do contexto cultural, relevância do fenômeno para o sujeito, etc e b) os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas, etc) que partem da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la, ou seja, da dialética da realidade social.

Comparando estas dimensões entre si, dentro da pesquisa pedagógica, a autora observa que a dimensão empírica (positivista) apresenta algumas vantagens relativas à exatidão, controle e o relacionamento direto com a realidade dada, mas deixa de lado aspectos relevantes da dimensão histórico filosófica (fenomenológica) e mesmo da dimensão crítica (marxista). Entretanto, a dimensão histórico filosófica (fenomenológica) e mesmo da dimensão crítica (marxista). Entretanto, a dimensão histórico filosófica, como seu caráter geral e abstrato, provoca uma distância muito grande entre a teoria e a prática, enquanto a dimensão crítica fica presa na emancipação do homem por uma vida mais humana e menos coisificada e alienada. Em relação à fenomenologia sugere-se a utilização de seu método acrescido de uma atitude crítica em relação à realidade. (CAMARGO, 1997, p. 173)

Em outro estudo sobre essa temática, Alves-Mezzotti & Gewandszadner (1998) caracterizam as diferentes tendências de pesquisa sob a forma de paradigmas, onde apontaram três vias como sucessores de positivismo: construtivismo social, pós-positivismo e teoria crítica.

Entre as propostas citadas escolheu-se o construtivismo social por ser, como os enfoques subjetivistas-compreensivistas, aquela proposta que mais engloba o presente

estudo. Este enfoque tem como pressupostos, na leitura que Alves-Mezzotti & Gewandszndjder (1988) fizeram de Guba (1990), as seguintes características:

“1. Uma ontologia relativista: se em qualquer investigação há muitas interpretações possíveis e não há processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, não há outra alternativa senão o relativismo. As realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula.

2. Epistemologia subjetivista: se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à luz as construções mantidas pelos indivíduos. Resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado.

3. Metodologia hermenêutica-dialética: as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significado consenso entre os respondentes.” (AVES-MEZZOTTI & GEWANSZNDJDER, 1988, P. 133-134)

É possível perceber que tanto a visão de Camargo quanto a perspectiva de Alves-Mezzotti & Gewandszndjder se assemelham em relação a esta corrente ou tendência metodológica, reforçando as características mais comuns desta metodologia. Dentro desse campo de pesquisa foram privilegiadas as técnicas relacionadas a consulta a fonte documental.

Na análise de Phillips (1974) são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, discursos, jornais, revistas, arquivos escolares, entre outros. Embora, entre os diferentes documentos que podem ser encontrados há necessidade de se estabelecer uma classificação em relação a esta fonte, como *documento oficial* – um decreto, um parecer; *documento técnico* – um relatório, um planejamento e *documento pessoal* - uma carta, um diário, uma autobiografia. Segundo Alves-Mezzotti & Gewandszndjder (1988), a fonte documental tanto pode ser usada como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para ‘checagem’ ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas.

Entretanto, cabe destacar que no presente trabalho se estará apresentando, apenas, a análise da fonte documental das propostas curriculares dos cursos de: Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia, tendo como pressuposto de que o perfil profissional traz subjacente a ele uma concepção de professor e uma perspectiva de currículo.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Com base na análise do perfil profissional, presente nas propostas curriculares,

foi possível identificar características de diferentes concepções de professor (um dos elementos) nos cursos da UNESP.

(1) Curso de Licenciatura em Pedagogia (UNESP, 2005, p. 21-22): emerge a proposta do professor como **Pessoa Responsável pela Tomada de Decisão** e um **Teórico**. Por exemplo: “[...] *produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática*”, pois é um profissional que tem tarefas a executar, tendo na formação teórica sólida a sustentação que visa orientá-lo quanto ao ato pedagógico. Outro: “[...] *compreensão ampla e consistente tanto do fenômeno educativo, quanto das práticas escolares observadas nos diferentes âmbitos profissionais e que se tornam objeto de preocupação de diferentes especialidades profissionais*” em que o foco está em entender a prática pedagógica, o processo de aprendizagem. Porém, “[...] *o curso deverá oferecer condições para uma iniciação à atividade investigativa e crítica dos problemas da prática pedagógica*” em direção a perspectiva do professor como **Pesquisador**. Este deve agir de forma investigativa e crítica diante dos problemas pedagógicos (Alegre, 2006). No âmbito desse encaminhamento coloca-se que este profissional deve ser capaz de “*buscar, de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional*” e “*organizar, coordenar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental para as quais está sendo formado*”. Por fim “*exercer atividades de gestão, planejamento, supervisão, coordenação pedagógica e orientação educacional em unidades escolares, sistemas de ensino e demais instituições de educação formal e não formal, tendo em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão*”, podendo-se considerar que há também a proposta de um professor como **Pessoa responsável pela tomada de decisão** na ênfase colocada nas ações e nas tarefas a serem executadas pelo profissional.

(2) Curso de Licenciatura em Educação Física (UNESP, 2005, p. 30-31): o professor como **Acadêmico** deve possuir “[...] *conhecimento do movimento humano (motricidade humana) aplicado ao fenômeno educativo*”, ou seja, no conhecimento específico que deverá ser ensinado, como: “*Conteúdos das áreas de conhecimento (específico) que serão objeto de ensino (domínio dos conteúdos a serem socializados)*” e “*Conhecimento pedagógico (domínio do conhecimento pedagógico)*”, pois o profissional deve adquirir um conhecimento que será responsável por ensinar e um

conhecimento que orientará sua ação (conhecimento pedagógico), do mesmo modo que não ignora os saberes [...] *advindo da experiência*”, como **Prático-Reflexivo** ou tem conhecimento “[...] *sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos*”, enquanto a **Pessoa responsável pela tomada de decisão**. De acordo com Alegre (2006, p. 45) este profissional deve possuir conhecimentos relacionados aos alunos e ter uma formação que inclua saberes, competências e conteúdos, bem como apresentar “*Cultura geral e profissional (conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; conhecimento de processos de investigação)*”, referendando novamente o perfil do professor como **Teórico e Pesquisador**, pois deve possuir conhecimentos que orientem sua ação e os processos de investigação.

(3) Curso de Ciências Biológicas (UNESP, 2006, p. 18): propõe uma “[...] *formação básica ampla e sólida, com adequada formação teórica-prática, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, sua organização em diferentes níveis, suas relações filogenéticas [...]*” em que se vislumbra a concepção de professor como um **Acadêmico** ao tratar do conteúdo de uma área ou disciplina específica. Da mesma forma se coloca que essa “*formação deve propiciar o entendimento do processo histórico de construção do conhecimento na área de biologia, no que diz a conceitos, princípios e teorias, e a compreensão do significado das Ciências Biológicas para a sociedade e da sua responsabilidade, como educador, nos vários contextos de sua atuação profissional, consciente do seu papel na formação de cidadãos*” em que novamente emerge o professor como **Acadêmico**, pois o enfoque está em conhecer os conteúdos presentes no curso. Porém, também aparece o professor como **Pesquisador** quando se coloca que a “*formação deve, também, capacitar para a busca autônoma, produção e divulgação do conhecimento*”, bem como “*deve se comprometer com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta por critérios humanísticos e de rigor científico, norteando-se por referenciais éticos e legais*”.

De acordo com a análise preliminar dos resultados observa-se que nos três cursos estudados emerge uma formação centrada em saberes disciplinares (TARDIF, 2002) ou no conhecimento (PIMENTA, 1997), contemplando o professor como Teórico, Acadêmico, Pesquisador e Pessoa Responsável pela Tomada de Decisão, mas mantendo a ênfase na especificidade de uma disciplina e na questão instrucional (COELHO, 2003). No geral, de acordo com Garcia (1999), segue-se uma concepção técnico-científica com nuances do professor como Teórico, Acadêmico, Pesquisador e

Pessoa Responsável pela Tomada de Decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise inicial do Projeto Pedagógico dos três cursos foi possível observar que não há uma única concepção de professor nas propostas de formação, embora prevaleça um modelo mais voltado para a racionalidade técnico-científica.

Desse modo não há um consenso quanto a uma determinada concepção, mas há uma racionalidade que privilegia o conhecimento específico e a sua operacionalização com nuances de outras concepções que não alteram a matriz do pensamento científico.

No entanto, sobre os elementos constitutivos da identidade do professor emergiu dessa realidade concepções de professor que abarcam no seu âmago saberes docentes vinculados ao conhecimento disciplinar e a uma pedagogia das competências, podendo abarcar também os saberes curriculares e os saberes da formação profissional. Todavia vale lembrar que a base da identidade do professor está na docência. Portanto, aprofundar esta idéia no âmbito das entrevistas será o próximo passo será, visando buscar também as contribuições de outros autores na tentativa de se ampliar os horizontes dessa investigação.

REFERÊNCIAS

ALEGRE, A. D. N. Formação de professores: a práxis curricular e as competências apresentadas pelas novas diretrizes curriculares. In: SOUZA NETO, S., HUNGER, D. (Orgs) **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 43-58.

ALMEIDA, J. L. V. Globalização e universidade: dimensões da crise e perspectivas de superação. In: SILVA, Jr. C. A. (Org.) **O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?** São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996. p. 84 (VI CIRCUITO PROGRAD).

GEWANDZNADJDER, F. E MAZZOTTI, A. J. **O Método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 1a ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998

ANDRÉ, M. E. A. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: Denice Bárbara Catani, Belmira Oliveira Bueno, Cynthia Pereira de Sousa, Maria Cecília C. C. Souza. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 65-74.

ALVES, A. J. **O planejamento da pesquisa qualitativa em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo v.77, p. 53-61, 1991.

CAMARGO, D. A. F. A pesquisa pedagógica e seus pressupostos epistemológicos. In: Maria Cecília Micotti (org.). **Alfabetização: intenções e ações**. Rio Claro: Depto. De Educação –IB-UNESP, 1996, p. 153-182.

CUNHA, C. Bacharelado ou Bacharelato? **Documenta**, nº 10, p. 7-9, dezembro, 1962.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 009** de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a.

_____. Conselho Federal de Educação. Parcer CNE/CP 27, 2 de outubro de 2001.

_____. Conselho Federal de Educação. Parcer CNE/CP 28, 2 de outubro de 2001.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1** de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [s.l.: s.n.], 2002a. Texto digitado.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 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. [s.l.: s.n.], 2002b. Texto digitado.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Porto editora, 1999.

GUBA, E. G. The Alternative paradigm dialog. In: GUBA, E. G. (ed.). The Paradigm dialog. London: Sage, 1990.

LE COMPTE, M.D. Emergent Paradigms. How new? How necessary? In: GUBA. E. G. (ed.).

The Paradigm dialog. London: Sage, 1990.

PATTON, M. Q. **Utilization-focused evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1986.

PHILIPS, B. S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro: Agir, 1974

PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. **Nuances**. Presidente Prudente, v.3, p.5-14, 1997.

UNESP (Rio Claro) Projeto de reestruturação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Biociências da Unesp/RC. Rio Claro, UNESP – disponível em: **www.rc.unesp**, 2005.

UNESP (Rio Claro) Proposta de reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura e Graduação (bacharelado) em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp/RC. Rio Claro, UNESP – disponível em: **www.rc.unesp**, 2005.

UNESP (Rio Claro) Projeto de reestruturação do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto de Biociências da Unesp/RC. Rio Claro, UNESP – disponível em: **www.rc.unesp**, 2006.

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