

## **“AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E PEDAGOGIA NA UNESP/RIO CLARO”**

Juliana Bastida da Silva (Univ. Estadual Paulista - *campus* Rio Claro);  
Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (Univ. Estadual Paulista - *campus*  
Rio Claro – Dep. Educação)

Eixo 1 - Formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Agência Financiadora: CNPq/PIBIC

### **INTRODUÇÃO**

#### **O problema de estudo.**

Na década de 90 começou nos *campus* da UNESP a preocupação com a formação inicial do docente, buscando novos meios e teorias para se pensar a respeito, no entanto sem muitos resultados concretos, somente em 2002 a Universidade Estadual Paulista nomeou uma comissão para refletir e analisar a formação docente, a qual, com base nas leis normativas, apresentou a toda comunidade unespiana um documento, que tinha como base a formação em alternância, o diálogo entre a teoria e a prática, e a possibilidade do aluno conviver, viver, analisar, refletir e interferir na prática com o auxílio da teoria e vice e versa, ainda na universidade. Além da preocupação com a valorização da interdisciplinaridade, diversidade e do diálogo entre os agentes educacionais e educadores e suas disciplinas.

Em Rio Claro, alguns cursos não moldaram os seus currículos, segundo o novo documento, apenas fizeram algumas modificações, somente os cursos de Ciências Biológicas, Licenciatura Plena em Pedagogia e Educação Física, refizeram seus currículos, transformando a licenciatura nos modelos da alternância.

Cabe aqui enfatizar que as novas diretrizes, em sua essência, propõem um novo modelo curricular centrado, de um lado, na ação-reflexão-ação, ou seja, busca-se um modelo pautado mais na dimensão da racionalidade prática e, de outro, apoiado mais no conjunto de competências, dialogando a todo o momento esses dois lados.

As mudanças ocorreram de acordo com o Conselho Nacional de Educação, CNE, parecer CNE/CP 009/2001. Onde em suma, objetivava os conselhos de cursos a enfatizar a formação de professores voltada para a

realidade em que se encontra o país e o mundo. Buscando a adequação dos conteúdos para a realidade que se tem e, como já dito, o diálogo entre a teoria e a prática, entre a academia e o campo de trabalho, para com isso, obter a melhoria de qualidade do ensino, em especial, o público.

Contudo, esse novo modelo curricular veio para acabar com o tradicional 3+1, onde o aluno passava três anos estudando teorias para somente no último ano conhecer a sua prática, impossibilitando assim o diálogo entre essas duas facetas tão importantes.

Afinal como alega Saviani (1998), não basta ler o texto, temos que entender o seu contexto, então, não basta estudar as teorias se não tiver a possibilidade de colocá-las em sua prática e realidade social e política.

Outro fator tão importante quanto a formação inicial, como se referem os novos currículos da UNESP, levanta-se a importância da valorização do profissional da educação, o que para Nóvoa (1992) a profissão docente, desde meados dos anos 80, passa por situações difíceis aos olhos da sociedade e do seu reconhecimento em virtude de dois processos: um ligado à profissionalização e, o outro, a proletarização - característica de uma ocupação, assinala ainda, que a situação dos docentes está neste processo de desvalorização devido à situação caótica do ensino escolar, bem como devido a uma dinâmica profissional nos quais os seus referenciais são constantemente modificados pela realidade social. Todavia para Fernandes (1998) o que existe, na verdade, são problemas com a identidade profissional, o que está ligado ao processo de construção do indivíduo, e a queda do estatus do professor.

Enfim, sabe-se muito sobre tudo isso, o docente busca a todo o momento sua identidade e ao mesmo tempo a sociedade o impede desse encontro, por inúmeros fatores, que estão ligados socialmente e historicamente, no entanto, o que fazer para mudar essa história? Ou ao menos levar algo positivo a esses docentes? A resposta é complicada, confusa e muitas vezes inexistente, porém acreditamos, e é o que está visivelmente presente nas novas propostas curriculares da universidade estudada; tem mais coisas a serem feitas para sanar esses problemas levantados, a reestruturação da formação inicial é importante, mas não a única solução, pois é nela que podemos 'moldar' o futuro docente, preparando-o para a realidade que irá encontrar, e proporcionar o diálogo entre a teoria e a prática, para que as vejam como únicas e essenciais para a boa prática educacional.

Em suma, ainda com base na teoria de Sacristan (1998) “professor é um agente ativo no desenvolvimento curricular”, e para o autor, o docente é parte importante e essencial para a educação, é alguém que planeja e traça os objetivos a serem aprendidos e ensinados, pois são, junto com os alunos, os destinatários do currículo, e devem ainda, visar a real situação e necessidade de seus discentes, Doll (1997) concorda, quando diz: “Como professores devemos mostrar nossas lições de uma forma narrativa para encorajar os nossos alunos”. Por isso a importância de sua valorização profissional e pessoal desde a universidade.

No geral, Pimenta (1997) também nos lembrará que a construção de uma identidade profissional deve levar em conta os saberes constitutivos dessa profissão, como a experiência, o conhecimento específico e o saber pedagógico num processo de formação (inicial e continuada) integrada.

Em função disto caberia ao professor trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, e isso ele poderá ter base durante a graduação, é o que propõe a nova proposta curricular, pois o professor é um educador profissional que tem como meta formar pessoas através da mediação de sua prática docente - relacionada a um determinado conteúdo do conhecimento que traz subjacente a este saber uma ética, estética, metodologia, epistemologia, política – que contempla o conteúdo e o aluno, mas que não perde o compromisso com o seu comprometimento.

Através dessas ideologias, ao longo do tempo surgiram muitos métodos para melhoria da educação, cursos de formações continuadas e iniciais, revistas, artigos e “receitas” para tais mudanças... No entanto: “O que faz falta é integrar estas dimensões do cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam partes essenciais da definição de cada um como profissional”, o que deixa evidente a afirmação: “Excesso de discurso à pobreza da prática” Nóvoa (1999). O mesmo autor vem afirmando o que Sacristan disse anteriormente, todo o conhecimento específico, formações, cursos e conhecimentos cotidianos do professor refletem em sua prática, é preciso saber aplicar tudo isso em sala de aula, e esse tem sido o desafio do professor nesse novo milênio, e é essa a preocupação dos cursos de formação docente, e os cursos aqui estudados não fogem desta preocupação.

Porém, os estudos sobre esta questão receberam outras contribuições como a de Pimenta (2002, 1997) que elaborou uma organização dos saberes, considerando três aspectos, julgados fundamentais: a experiência: conhecimento que o futuro professor já traz consigo; conhecimento: parte específica da formação do professor e; os saberes pedagógicos: didática, saber ensinar, transmissão de conteúdos específicos.

No geral, as inferências que se pode fazer desses diferentes estudos, tomando como referência as categorias de Tardif, é que o *saber da experiência* pode compreender um *continuum* que vai desde o período de educação básica, tempo passado na escola até o exercício profissional; os *saberes das disciplinas* podem ser entendido como o conteúdo das disciplinas específicas, conhecimento específico, saberes específicos ou os saberes integradores; os *saberes curriculares* podem englobar objetivos, conteúdos e métodos, a didática e o saber ensinar e/ou psicologia da aprendizagem (saber pedagógico), saberes conceituais e metodológicos, saberes didáticos curriculares; os *saberes da formação profissional* podem incluir ou ser concomitante aos saberes provenientes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes pedagógicos (ciências da educação e suas diversas teorias).

A partir dessas reflexões surgiu a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre este contexto, de forma a esclarecer os seus aspectos constituintes, e que norteou o presente estudo com a delimitação do problema de pesquisa que foi formulado da seguinte maneira:

Quais os saberes docentes que mais estão presentes no currículo e na identificação do perfil profissional de professor que foi apresentado nas novas propostas curriculares de formação do Professor de Educação Básica, licenciatura plena na UNESP – Campus de Rio Claro?

Acredita-se que com os resultados obtidos nessa pesquisa se poderão fornecer subsídios aos Conselhos de Curso, visando uma formação inicial voltada para a construção dos saberes docentes no processo de formação.

Pois é na formação inicial que se “moldam” os docentes, onde ocorre positivamente ou não a elaboração da estrutura pedagógica, por isso é importante, que na formação inicial, o docente tenha a oportunidade de discutir a teoria e vê-la na prática, pois assim terá oportunidades de modificar a teoria, adequando-a na prática e vice-versa.

Considerando as premissas apresentadas este estudo parte das seguintes questões a investigar:

(a) A aproximação direta entre a teoria e prática nas novas diretrizes conseguirá superar o modelo cartesiano de currículo que tem fundamentado os currículos vigentes?

(b) O perfil profissional apresentado de professor contribui para a construção de uma nova identidade ou esta aparece, ainda, atrelada ao esquema 3 + 1?

(c) O contato direto das comissões de reestruturação curricular com a elaboração e reflexão sobre as mudanças em curso permitiu a compreensão de que nas novas diretrizes se busca a formação de um professor em curso de graduação com identidade própria? Se sim, quais foram os avanços? Se não, quais foram as limitações encontradas nesse processo?

E como não se sabe até que ponto estas alterações trouxeram contribuições, nos levando a realizar esta investigação com vistas a apresentar um diagnóstico sobre os possíveis desenhos curriculares.

Portanto, como base traçamos a seguinte linha: “A formação contempla os modelos de alternância? A aproximação e a inter-relação entre dois contextos aparentemente distintos ou distantes: a formação acadêmica e o mundo do trabalho?”

### **Objetivos.**

“(…) - Que tipo de docente queremos formar?

- Que valores educativos e que compromissos pedagógicos queremos transmitir e defender nos programas de formação? Em suma: em que acreditamos como formadores? Quais são nossos ideais profissionais? (...) - Como serão organizados os programas, tanto do ponto de vista de sua estrutura quanto de seu funcionamento, de seus conteúdos e duração, para satisfazer essas exigências?

- Quais são os papéis e as contribuições que se esperam da equipe dos formadores, assim como dos docentes associados e estudantes que fazem parte do programa?

Ora, cremos que, para responder a essas perguntas, precisamos em primeiro lugar definir princípios epistemológicos, educativos, profissionais e organizacionais que poderão inspirar um projeto institucional de formação e, por conseguinte, programas e suas características.” (TARDIF, 2008)

Propõe-se então a necessidade de se aprofundar os estudos sobre a formação acadêmica proposto nos cursos de Formação de Professores

da Educação Básica da UNESP – Campus de Rio Claro, como já fora muito salientado anteriormente.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar (e identificar) nas propostas dos cursos de Formação de Professores de Educação Básica da UNESP/RC – Instituto de Biociências (Ciências Biológicas, Educação Física, Pedagogia) o perfil proposto, buscando apontar os elementos constitutivos da identidade do professor e se de fato acontece a aplicação e o entendimento dos modelos de alternância, tendo como fonte de referência, numa primeira etapa, a fonte documental e, numa segunda etapa de trabalho a entrevista.

No âmbito desse processo entre as questões que gostaríamos de ver respondidas consta:

As orientações emanadas das diretrizes curriculares, no processo de implantação dos novos currículos, ficaram subordinadas a simples adequações ou promoveram reestruturações nas propostas de formação profissional? Qual foi a concepção ou modelo adotado? Há a superação do esquema 3 + 1? Há a perspectiva de um conhecimento nuclear que estaria fundamentado o processo de formação?

Dentro desse contexto, qual é o corpo de conhecimento (saberes) que está fundamentando a identidade do professor? Os currículos estão conseguindo superar o rol das matérias pedagógicas?

Este currículo visa à realidade dos educandos e dos docentes? Leva em consideração aos conhecimentos prévios de ambos? Promove a discussão e a troca de informação de ambas as partes envolvidas no processo de aprendizagem?

E ainda, está despertando o interesse e estimulando os novos docentes? Visa acontecimentos possíveis e reais em sua futura prática?

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Escolheu-se como métodos a abordagem qualitativa, do tipo construtivismo social, complementada por uma atitude crítica com relação aos dados coletados, pois analisa cada resposta obtida interpretando o que o entrevistado relatou, tendo como técnicas a seleção e estudo de forma profunda e minuciosa os projetos pedagógicos de cada curso, Ciências Biológicas, Pedagogia e Educação Física.

A *entrevista* proposta nesse estudo foi a *não-estruturada*, tendo por objetivo ser complemento da *fonte documental* e, ao mesmo tempo, *história oral* quando se tratar do processo de reconstrução dos cursos de formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena. A técnica escolhida para o tratamento desses dados será o do método da análise de conteúdo.

Para isso, foram entrevistados dois alunos de cada curso, não de forma seletista; dois professores, esta foi seletista, pois preferimos os que participaram ativamente no processo de reestruturação do currículo e em sua aplicação e o coordenador de cada curso num total de 15 sujeitos.

Contudo, foram analisadas as respostas obtidas nas entrevistas, a análise dos projetos pedagógicos dos cursos, a proposta da nova reestruturação e o referencial teórico escolhido.

Esta pesquisa segue a linha da pesquisa qualitativa, pois tem como objetivo a interpretação dos dados junto com sua compreensão. Alves (1991) assinala que não há metodologias “boas” ou “más” em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema. Como o problema de estudo diz respeito ao processo de formação profissional efetuado na universidade, entendeu-se que a abordagem qualitativa seria a mais adequada para este estudo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES.**

Os dados coletados e toda a análise dos documentos permitiram visualizar que os modelos em formação em alternância estão presentes, não somente na teoria dos projetos pedagógicos como na prática, a qual foi possível visualizar pelas falas dos alunos, professores e coordenadores, logo seguirá algumas falas selecionadas das entrevistas realizadas, foram selecionadas as que mais caberiam aqui para exemplificar tudo o que pode ser levantado como resultado da pesquisa realizada.

“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” (Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia)

“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” (Projeto Pedagógico do curso de Educação Física)

“Curso de Ciências Biológicas (UNESP, 2006, p. 18): propõe uma “[...] *formação básica ampla e sólida, com adequada formação teórico-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” (Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas).

*“Acredito que tenha desenvolvido nas duas coisas tanto na prática mesmo, é... quanto na teoria, nas aulas, principalmente nas aulas, acredito que as duas coisas se juntem e na prática surge, vai surgindo os problemas que foram discutidos durante as aulas e isso vai acrescentando” (EF5)*

*“Eu acho que sim, mas não exatamente em todas as matérias, é tudo muito teórico, e tem várias coisas que a gente vê que não fazem tanto sentido pela própria profissão, mas eu acho que sim pelo próprio curso tanto de licenciatura quanto de bacharel, mas eu acho que... uma coisa do aluno e minha no caso de ir além, de prática, estas coisas, dos **estágios** de adquirir mais coisas além do que a própria matéria” (CB2)*

*“(...) para quem faz o curso de Pedagogia e vai dar aula, as experiências que a gente teve enquanto aluno influenciam muito quando a gente vai dar aula, é eu acredito, geralmente as pessoas é, trazem com elas tudo que elas viram, tudo que elas tem de concepção de professor, concepção de ensino, a isso acaba influenciando na prática com certeza. As minhas experiências pelo menos agora no nível de graduação foram muito marcadas pelos **extras** que eu fiz, trabalho de extensão, projeto de extensão, projeto de pesquisa, então eu acho que sim, esse tipo de coisa influencia muito pra mim agora” (P4)*

Considerando que a questão era destinada a saber se nas atividades práticas do curso houve o diálogo com a teoria estudada ao

longo da grade com a experiência vivenciada por eles anteriormente a graduação, assim formando os saberes docentes que abarcam a formação a partir da análise das entrevistas emergiram o saber fazer, podendo abarcar em casos isolados o saber e o saber ser. Pode-se perceber que acontece esse diálogo, e os alunos participam das atividades, o que comprova as partes destacadas de cada curso.

Com as falas dos docentes e coordenadores de curso pode-se ver presente a dificuldade de aplicação do novo projeto, por inúmeros fatores, levantados por eles mesmo, como por exemplo a falta de tempo e de diálogo entre os docentes, no entanto, são dificuldades, que segundo os mesmos, são ocasionadas pela recente aplicação do currículo novo, o qual justificam que com a prática do mesmo essas lacunas irão sumindo.

No entanto, pode-se ver presente, na fala dos professores, a idéia de currículo formador, de conhecimentos e reflexão sobre a própria prática, atual e futura, conceitos fundamentais e importantes para a formação docente. (Sacristan, 1998)

Contudo, os **modelos de formação em estágios de inserção e modelo de formação em alternância interativa**, que são projetos integradores, onde os alunos e professores devem planejar e aplicar projetos que abrangem toda a grade curricular do aluno em seu determinado semestre, interdisciplinaridade, segundo os alunos acontecem, porém ainda há lacunas que devem ser preenchidas com mais esclarecimentos dos docentes, e o **Modelo de formação em Alternância Estágios de Aplicação Prática de Conhecimentos**, nada mais são dos que os estágios obrigatórios, carece de uma atenção maior em relação ao seu andamento.

## **CONCLUSÕES**

A análise dos projetos pedagógicos dos três cursos de formação de professores da UNESP/RC focados na pesquisa através dos registros apresentados assim como os relatos dos estudantes entrevistados, dos docentes e coordenadores, nos levaram a inferir que os modelos de formação em alternância perpassam o processo de formação dos estudantes de tais cursos.

Pode-se afirmar também que as reestruturações efetivadas nos três cursos estudados avançaram, pois saíram do tradicionalismo e do

sistema 3+1, para uma formação pautada nos saberes, no entanto não superaram a formação multidisciplinar, pois como já dito ainda há lacunas no diálogo entre os professores, como alegam os coordenadores e alunos de ambos os cursos estudados e analisados.

Além disso, observou-se que há ainda uma grande lacuna entre a teoria e a prática, na aplicação da proposta curricular, para isso os alunos relataram que os professores não estão proporcionando tudo o que o currículo propõe, para os coordenadores os professores não estabelecem um diálogo entre si, dificultando a aplicação dos projetos, no entanto, os docentes alegam que há o diálogo entre eles sim, mas encontram dois desafios: (a) falta de tempo e (b) dificuldade de dialogar os conteúdos das disciplinas.

Outro fator importante que merece destaque foi o desabafo dos professores para com as dificuldades encontradas, respondendo as perguntas dos alunos entrevistados e as dos coordenadores de cursos, que não compreendiam como os projetos integradores, não eram realmente “a integração das disciplinas envolvidas”, e como salientado acima, os motivos da precária aplicação das PCCs, portanto, os docentes, cada qual representando o seu curso, alegam que os únicos senões encontrados para a não realização dos mesmos foram: a falta de tempo dos docentes e a dificuldade de dialogar todas as disciplinas. Cabendo aqui, como já mencionado durante as análises das falas, a análise crítica dessa situação, e quiçá e sua reformulação.

Da análise do Projeto Pedagógico dos três cursos foi possível notar que não há uma única concepção no entorno das propostas de formação profissional embora prevaleça um modelo mais voltado para a racionalidade técnica-científica. Desse modo não há 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.

Todos os docentes entrevistados abordaram o fato da aplicação do currículo reestruturado ser muito recente. Porém, se mostram empenhados na prática do mesmo, salvo as dificuldades, sem exceção, alegam melhoria, teoricamente, do currículo para a formação docente, pois possibilita ao discente a visão realista da profissão escolhida, além de possibilitar o contato com diversos meios e práticas para a mesma.

Em relação a reestruturação e os objetivos: todos crêem que ela é muito recente, por isso há os desencontros, porém acreditam que foi essencial para a mudança de comportamento e para a melhoria da formação de seus alunos.

Contudo, como o próprio Sacristan (1998) assinala: A “pretensão de querer compreender os processos de ensino com certo rigor implica mergulhar nos elementos diversos que se entrecruzam e interagem nessa prática tão complexa” (p.202)

## Referencias Bibliográficas

ALVES, R. Sobre jequitibás e eucaliptos. In: ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995. p. 11-34.

BRASIL. . **Lei nº 5.692**, 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Senado nº 227**, 04 de maio de 2007. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica, **Brasília**, DF, 04 de maio 2007. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acessado em: 15 out. 2007

\_\_\_\_\_. 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.

DOLL, W.E.JR. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERNANDES, R. **Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas**. In: *Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Práticas Educativas, Culturas Escolares e Profissão Docente*, 2. São Paulo: Escrituras, 1998. P.1-20.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, 1999. p. 11-20

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

SACRISTAN, J. G; GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTAN, J. G. **Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. In: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, São Paulo. jan./abr. 2009

TARDIF, M. **Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino.** In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didáticas e formação de professores – XIV ENDIPE. Porto Alegre, 2008.

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](http://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](http://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](http://www.rc.unesp), 2006.