

OS CURRÍCULOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFTM E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE QUALIDADE

Maria Célia Borges
Taynara Martins Resende

RESUMO:

A expansão de vagas nas Universidades, com adesão ao REUNI, recebe deste apoio financeiro e orientações pedagógicas e curriculares. Busca-se compreender a estrutura curricular dos cursos de formação inicial dos professores da UFTM e se tal proposta atende aos objetivos do REUNI, garantindo a formação de professores com perfil e habilidades para contribuir com a melhoria da escola de Educação Básica. Para a fundamentação teórica utilizou-se a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental para análise dos currículos e a técnica de entrevista semiestruturada para complementar as informações. Os primeiros resultados evidenciam que um bom currículo pode contribuir muitíssimo com a qualidade de um curso de formação de professores. O Projeto Pedagógico do curso, bem como o seu Currículo, deve nascer do estudo, da pesquisa, do debate do grupo de professores e alunos que vão vivenciá-lo.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Currículo; Expansão.

Introdução

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), - na atuação como docente na formação pedagógica dos Cursos de Licenciatura, e também no Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação, - encontra-se em processo de expansão, com apoio do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI).

A Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) foi criada em 1954; oferecia, inicialmente, os cursos de Medicina, Biomedicina e Enfermagem. Em 2005, foi transformada pelo Governo Federal em Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Em 2006, a partir de agosto, foram implantados os cursos de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição e o curso de Letras, sendo esse o único na área de Licenciatura com habilitações em Português / Inglês e Português / Espanhol e suas literaturas. Em 2008, a UFTM ofereceu o curso de Psicologia e em 2009, *os cursos de licenciatura* em História, Geografia, Ciências

Biológica, Matemática, Física, Química, bem como o Curso de Bacharelado em Serviço Social, com o apoio do REUNI.

O objetivo principal do programa de expansão é criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (REUNI, 2007).

Apresenta a proposta a “Reestruturação Acadêmico-Curricular” e a “Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos”. (Reuni, 2007, p.11).

Nesse sentido, nosso contexto de investigação é uma universidade recém-criada, em processo de expansão e estruturação dos Cursos de licenciatura que formam professores, e com o compromisso da Universidade Pública em desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, com a devida qualidade, e ainda consciente da responsabilidade social e em sintonia com os anseios da comunidade bem como com as diretrizes do MEC no tocante aos compromissos de formação de professores pelas Universidades Federais. Mediante tal cenário, propomos o desenvolvimento da investigação em pauta.

A proposta de pesquisa se caracteriza pela preocupação com os currículos para a formação inicial de um professor-educador comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e, especialmente, com a formação consistente para formar educadores críticos, éticos, autônomos e comprometidos com a construção da cidadania plena. A escassez de pesquisas sobre tal temática e a melhor compreensão desse aspecto dá relevância e justifica a necessidade da investigação aqui proposta. Do mesmo modo, não conhece-se até o momento, estudos precedentes que tenham desenvolvido pesquisas similares a esta, daí a originalidade do presente projeto.

Metodologia

Assim, se pretende entender melhor a problemática e enriquecer a produção na área de estudo, com o propósito de discutir aspectos relacionados aos *Currículos dos cursos de formação de professores*, perspectiva de construção história, concepções teóricas e, ainda, se são concernentes aos objetivos do REUNI e com a formação de professores com perfil, habilidades e capacidade de contribuir com a melhoria da escola de Educação Básica.

Com relação aos *procedimentos metodológicos* a pesquisa em pauta é de cunho *qualitativo*. Nesse sentido, as reflexões e análises da pesquisa orientadas pela concepção filosófica dentro de uma *visão crítico-dialética*.

A pesquisa pode ser classificada como *exploratória* e *descritiva*, uma vez que “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (Gil, 2002, p. 41) e busca uma nova visão do problema e com preocupação na atuação prática. Além disso, utilizou-se do levantamento de opiniões, atitudes e crenças dos sujeitos envolvidos com o objetivo de estudo.

Tomou-se como amostra dois Cursos de Licenciatura, o que representa quase 30% dos Cursos acima citados. Adotou-se como critério de escolha, um Curso da área de Ciências Humanas (História) e um Curso na área de Ciências Exatas (Física). Outro ponto é que ambos tiveram notas diferentes na primeira avaliação do MEC, realizada recentemente. O primeiro recebeu nota 4 e o segundo, nota 3.

Inicialmente realizou-se pesquisa *bibliográfica*, para conhecer a situação atual do tema-problema, especialmente sobre os Currículos e sua importância para a formação de professores competentes para atuar na escola pública e melhorar a *qualidade de ensino*. Para o embasamento teórico buscou-se subsídios em vários autores. Os documentos oficiais sobre o REUNI e diretrizes do MEC com orientações sobre currículos, também foram consultados.

Em seguida, o foco foi a análise dos *documentos* - os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), o desenho curricular e, especialmente, as ementas das disciplinas dos dois Cursos de Licenciaturas da UFTM selecionados, os quais foram criados a partir de 2009. Buscou-se também identificar a concepção pedagógica orientadora, adotada na PPP de cada curso. A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2002), buscando informações em documentos impressos para determinado público.

Por conseguinte, para complementação e enriquecimento dos dados, usou-se a técnica da *entrevista* semiestruturada, apoiando-se em um roteiro norteador. Escolheu-se “[...] a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. (Triviños, 1987, p. 146).

Selecionou-se por *amostragem*, os coordenadores dos Cursos de História e Física, dez professores dos cursos de Licenciatura, vinte licenciandos, totalizando em torno de *trinta e dois* sujeitos informantes. O critério de escolha dos sujeitos adotado é que tanto os alunos

quanto os professores devem ter mais de dezoito meses de permanência (atuação e frequência) nos respectivos cursos. Assim, os alunos selecionados estarão cursando a partir do 4º período do curso. Portanto, os informantes escolhidos devem estar diretamente ligados com as discussões sobre a formação docente e o Currículo, na participação e construção dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos aos quais pertencem, ou no exercício da docência, na concretização dos projetos ou na experiência discente. Portanto, são os atores na vivência do currículo em ação, na implementação e na prática vivida dos projetos e diretrizes curriculares.

Por fim, os depoimentos dos professores e alunos participantes da pesquisa, estão sendo computados e confrontados com todas as informações, prosseguindo com a análise descritiva desses dados. Objetiva-se, ainda, comparar as diferentes perspectivas dos diversos agentes com as quais se interpretam os acontecimentos.

Os resultados da investigação serão apresentados em forma de relatório e socializados em diversas publicações, por meio da publicação de artigos e publicações de textos, em anais.

A voz dos autores e dos sujeitos da pesquisa

A *qualidade da educação* e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo por meio da prática e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos. Não tem sentido renovação de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura. (SACRISTÁN, 1998). Portanto, um Currículo inovador exige renovação do pensamento e das práticas. Exige, sobretudo, estudo e planejamento conjunto.

Para Sacristán as decisões sobre currículo não podem ser “patrimônio de instâncias administrativas” com um histórico de controle sobre a educação e a cultura que nela se pratica. O significado da *qualidade* da educação, em seu entender, está relacionado aos professores e à “cultura escolar”. A crítica é pontual à tradição política e administrativa centralizadora de vários países, inclusive o Brasil. O projeto de currículo inovador deve ter a autoria dos atores que vão implementá-lo, “vestindo a camisa” da proposta, que é resultado de discussão, da pesquisa, do estudo e, portanto, sistematizada e idealizada por um grupo, conduz ao compromisso e à responsabilidade no seu desenvolvimento e viabilização.

Com relação aos currículos de formação inicial das instituições que formam docentes para atuarem no Ensino Fundamental, Gatti e Sá Barreto (2009), constataram em suas pesquisas, que estes apresentam uma proposta com características fragmentárias - as disciplinas são oferecidas de forma bastante dispersas. 30% refere-se à formação profissional

específica e 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições. Quanto à análise das ementas, nas disciplinas de formação profissional, prevalecem os estudos de natureza sociológica e psicológica, e outros com pouca associação às práticas educacionais. E as ementas das disciplinas referentes a formação profissional específica mostram “preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar [...] entretanto, só de forma incipiente registram o quê e como ensinar” (p.152). Conferem ainda que a parte curricular responsável pelo desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para o professor atuar nas escolas e na sala de aula é reduzida. Com isso, a tão discutida relação teoria e prática, proposta incisivamente nos documentos legais, deixa a desejar. “Os estágios obrigatórios, são registrados de modo vago, com pouquíssimas exceções. Não há propriamente projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo da prática” (GATTI & SÁ BARRETO, 2009, p. 153).

Em outra pesquisa Gatti e Nunes (2009) criticaram os currículos de formação de professor dizendo que a escola, que é a instituição social de ensino, pouco aparece nas ementas o que conduz a uma formação de caráter abstrato e pouco integrado ao contexto da sala de aula, onde o profissional docente vai atuar.

Libâneo (2011) socializando uma pesquisa sobre os currículos de Pedagogia no Estado de Goiás, constatou dentre outros problemas, além da existência da fragmentação nos currículos, há ausência de conteúdos específicos a serem ensinados pelo futuro professor das séries iniciais. Falta também as metodologias de como serão trabalhados esses conteúdos com as crianças. Comprovou-se, na pesquisa de Libâneo, a fragilidade da formação dos professores/pedagogos que atuam ou atuarão nas séries iniciais da Educação Básica.

Por conseguinte, sobre a formação docente para o atendimento à diversidade e a inclusão, Silva e Reis (2011) apresentam resultados de uma pesquisa bibliográfica, cujo propósito foi o de reforçar a necessidade de se repensar o currículo dos cursos de formação de professores, principalmente o curso de Pedagogia. Para as autoras a reformulação dos currículos deve ter em vista “[...] a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os educandos” (p.8).

Nesta pesquisa, com a ânsia de ouvir a voz dos sujeitos que vivenciam a formação inicial de professores, por meio da entrevista semiestruturada, foi perguntado aos alunos e professores dos cursos de Licenciaturas: “*O Currículo do seu curso oferece formação ampla, multidisciplinar e interdisciplinar?*”

- ✓ “Acho que o currículo forma mais o professor pesquisador do que o professor para a sala de aula. Acho que na hora da prática, em sala de aula, vamos ter dificuldades”. (Disc.B. 1)
- ✓ “Falta formação pedagógica nos cursos. Ex.: Psicologia da educação. Mais didática, com aulas prática, também seria bom”. (Disc.B. 5)
- ✓ “Creio que mais formação multidisciplinar. Ainda são disciplinas, mudou só o nome. Não há interdisciplinaridade”. (Prof. 1)
- ✓ “Falta mais integração e condições de se constituir um currículo mais flexível entre os vários cursos”. (Disc. A.6)
- ✓ “Acho que é muita coisa no currículo, passada em pouco tempo, e isso pode comprometer o currículo do curso, que é noturno. Mas, há uma tentativa de trabalho multidisciplinar”. (Disc. B.10)

Quanto ao currículo, os depoentes demonstraram que há diversificadas disciplinas que oferecem conteúdo denso e importante para a formação docente. Os mais críticos observam que existe um esforço para o trabalho multidisciplinar; contudo, o trabalho interdisciplinar fica falho. Aparece também preocupação do currículo com muita teoria e pouca prática. Sugerem que falta ensinar como revolver os problemas da sala de aula, lidar com os alunos, dentre outros. Nesse sentido, apontam a formação pedagógica deficiente e a falta de uma disciplina de Psicologia da Educação para entenderem o desenvolvimento das crianças e adolescentes, como aprendem e como lidar com eles em cada faixa-etária, a relação professor aluno, como lidar com as síndromes e dificuldades de aprendizagem etc.

Os depoimentos denunciam o Currículo das licenciaturas - que formam os professores da Educação Básica - sobrecarregado e fragmentado, persistindo, ainda, a dicotomia entre a teoria e a prática.

Mediante os relatos verificou-se que para o trabalho interdisciplinar, precisa-se muito mais do que o registro dessa intenção no PPP do Curso. Exige-se dos profissionais docentes muito estudo, diálogo, mudança de concepção educacional, trabalho coletivo e cooperativo, abertura para o novo, enfim, a revisão dos conceitos, de como se ensina e como se aprende. Ainda, na análise dos *Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura*, constatou-se que todos eles explicitam a preocupação em oferecer um curso de qualidade, currículo inovador, com a avaliação formativa e postura interdisciplinar e também a preocupação no atendimento à diversidade de alunos.

A avaliação da aprendizagem deverá ser coerente com os princípios da Universidade, ou seja, de forma processual, mediadora, formativa e contínua e permitir a verificação da aprendizagem do ponto de vista significativo, possibilitando ao aluno a aquisição dos conhecimentos específicos, das competências e habilidades propostas no diálogo professor-aluno. (PPP História, 2009, p. 72)

Entretanto, percebeu-se limitações na prática de todas essas intenções e, ainda, não há registro de projeto de formação continuada dos formadores.

Não há dúvida de que a formação docente merece atenção especial. Por isso, Pimenta (2005, p. 25) afirma que “(...) à didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar”. E, para tanto, sabe-se que a formação docente deve ser repensada, tanto na formação inicial como na contínua, e isso acontece não somente em nível local, mas Nacional. A evidência de que a formação docente deve ser revista para responder aos desafios da sociedade contemporânea, é reforçada pelas palavras de A autora questiona que professor será necessário para atender as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população?

Assim, reafirma que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, pela revisão contínua dos significados e das tradições. Assim, torna-se imprescindível o confronto entre a teoria e a prática, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Portanto, é preciso mobilizar os saberes da experiência, analisá-los, confrontá-los com a teoria e produzir novos conhecimentos também a partir deles.

Mais do que nunca, os professores devem estar atentos, ler, estudar, discutir as questões sociais, compreender as ideologias e intenções do projeto neoliberal, pois, a docência ou o exercício da prática educativa exige, por parte dos educadores, “[...] uma atenta e constante vigilância frente aos riscos da ideologização de sua atividade, seja ela desenvolvida na sala de aula ou em qualquer outra instância do plano macrosocial do sistema de educação da sociedade”. (SEVERINO, 1998, p. 86).

Acredita-se que todo esse processo amplo de discussão, debate, trocas e interações, também fazem parte do *Currículo* da escola. Tal processo também resulta em aprendizado e, portanto, em desenvolvimento de conceitos e de práticas.

Assim, e para além da divisão entre as diversas componentes do estágio, pode-se ainda sublinhar a fragmentação do currículo de formação, resultante de uma cultura acadêmica fortemente disciplinarizada. Essa fragmentação coloca em risco a consistência interna do

programa de formação, com reflexos no estágio, por exemplo, ao nível da preparação dos estudantes para a investigação, apesar de haver experiências isoladas que procuram articular a formação na universidade com a iniciação à prática profissional.

O modo como se perspectiva a formação dos professores encerra uma determinada filosofia e uma determinada concepção de professor, de escola e de currículo (Marcelo, 1994). Por outras palavras, abordar a formação de professores implica refletir sobre a forma como se encara o ensino e sobre o que significa ser professor num determinado contexto (FLORES, 2004).

Para Marcelo (1994), são três as funções básicas da formação inicial: i) formação e “treino” dos futuros professores de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções inerentes à docência; ii) controlo da certificação ou permissão para exercer a profissão; iii) agente de mudança do sistema educativo e, paradoxalmente, contributo para a socialização e reprodução da cultura dominante. Só assim a formação ficaria completa. Também Ribeiro (1993, p.8) sustenta que “o sentido fundamental da formação inicial reside em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática de ensino”.

Neste sentido, aprender a ensinar não implica apenas a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas requer ainda um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações (FLORES, 2004).

À esteira de Zabalza (1990), reforça-se o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, num processo em que se destaca o seu carácter evolutivo, sistemático e organizado.

A partir da revisão bibliográfica sobre esta temática pode-se perceber a importância da formação no sentido de responder à exigência social de satisfazer as necessidades do ensino e da educação em todos os níveis do sistema de ensino. Contudo, as políticas e os modelos organizacionais de formação podem basear-se em diferentes pressupostos e lógicos que, naturalmente, originam distintos modos de olhar para a conceção de professor, de currículo, de escola e de educação.

A este propósito, Zeichner (1993), que constitui uma referência importante na formação de professores, escrevendo no contexto dos E.U.A., identificou quatro principais tradições: i) a tradição académica – que destaca a transmissão de conhecimentos como aspeto central do ensino, entendendo o papel do professor como especialista numa dada matéria. A formação de professores centra-se, assim, no conhecimento da matéria a ensinar, que seria

complementada com a aprendizagem pela experiência na escola; ii) a tradição da eficiência social – que se baseia numa orientação behaviorista e enfatiza a natureza “científica” do ensino, encarando os professores como técnicos cuja função consiste em implementar diretrizes que outros prescreveram. Aprender a ensinar consiste deste modo, na aquisição de um conjunto de competências (técnicas) e destrezas específicas e observáveis que os professores devem dominar, com base nas quais se avalia a sua “competência”; iii) a tradição desenvolvimentalista – que radica no movimento do estudo da criança e no reconhecimento da “ordem natural do desenvolvimento do aprendente” que “proporciona a base para determinar o que deve ser ensinado quer aos alunos nas escolas, quer aos seus professores” (ZEICHNER, 1993, p. 5). Nesta ótica, os programas de formação de professores centram-se na promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento global dos futuros professores e a metáfora que domina esta tradição é a do professor como facilitador ou motivador da aprendizagem dos alunos; iv) a tradição de reconstrução social – que assenta no pressuposto de que a educação e a formação de professores desempenham um papel crucial na promoção de uma sociedade mais justa e mais humana. Assim, os programas de formação inicial de professores devem desenvolver a sua capacidade para analisar as implicações sociais e políticas das suas ações e dos contextos em que trabalham no sentido de contribuir para tornar a escola e a sociedade mais humanas, justas e democráticas.

Como se depreende, são vários os modelos e os enfoques que a formação inicial de professores pode assumir. Flores (2004) sistematiza os contextos e influências que informam a formação de professores destacando o contexto político, social, cultural e económico e as expectativas sociais a um nível mais amplo e identificando quatro conjuntos de variáveis a ter em conta: o quadro legal, que diz respeito ao enquadramento da formação de professores, aos normativos e às prioridades nacionais; o currículo que aponta para o papel do professor, do aluno, para as opções curriculares e para as conceções de ensino e de aprendizagem, etc.; a investigação existente, nomeadamente sobre o aprender a ensinar, socialização profissional, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, etc., e o contexto prático de exercício da profissão docente que diz respeito às condições de trabalho, às oportunidades de aprendizagem, às culturas e lideranças de escola, etc.

Por fim, confirma-se os currículos de formação inicial das instituições que formam docentes para atuarem no Ensino Fundamental, continuam fragmentados e dispersos, conforme denunciaram Gatti e Sá Barreto (2009).

Resultados parciais

Os primeiros resultados evidenciam que um bom currículo pode contribuir muitíssimo com a qualidade de um curso de formação inicial de professores. Outra evidência é que o Projeto Pedagógico do curso, bem como o seu Currículo, deve nascer do estudo, da pesquisa, do debate do grupo de professores e alunos que vão vivenciá-lo, para garantia de que todos invistam suas expectativas e trabalho comprometido em sua viabilização e no alcance de seus objetivos, com êxito.

Em resumo, fica claro que os currículos de formação de professores carecem revisão e aperfeiçoamento. Os resultados da pesquisa nos ajudam a entender melhor as concepções, a forma de organização, as peculiaridades e as intenções dos Currículos dos Cursos de Formação de Professores da UFTM. Busca-se, dessa forma, contribuir com a reflexão dos sujeitos atuantes nos cursos investigados – coordenadores, professores e alunos – tendo em vista o aperfeiçoamento dos Currículos das Licenciaturas e a garantia de formação de professores, com conhecimentos teóricos e práticos (didático-pedagógicas) para a maior qualidade para atuação nas escolas públicas da Educação Básica.

Referências

BRASIL.REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Agosto 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2012.

FLORES, M. A. Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco e M. O. Evangelista (orgs). *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2004, pp.127-160.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A e NUNES, M.M.R. (orgs.) *Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de Currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.

Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J.C. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. *Panorama da Didática - Ensino, Prática e Pesquisa*. Campinas-SP: Papirus, 2011. (Coleção Magistério, Formação - Trabalho pedagógico)

MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

PIMENTA, S.G. (Org.) Formação dos professores: identidade e saberes na docência. In: _____. *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Saberes da docência).

RIBEIRO, A. C. *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. 4.ed. Lisboa: Texto Editora, 1993.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. 9. Madrid: Ed. Morata. 447 p. (Colección Pedagogía: Manuales), 2000.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: Ferreira, N.S.C.; Aguiar, M.A. da S. (Org.) *Gestão Educação*. Impasses, perspectivas e compromissos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, A. N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação*. - O Positivismo; - a Fenomenologia; - o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

SILVA, L. R. de S. e REIS, M. B. de F. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. 2011, *REVELLI – Revista de Educação*, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas. v. 3, n.1. março. Disponível em: http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli5/numero3_n1/revelli.v3.n1.art01.pdf. Acesso em: 01 set 2012.

UFTM. *Projeto Político Pedagógico*. Cursos de Licenciaturas. UFTM, 2008.

ZABALZA, M. Teoría de las prácticas. In: Zabalza M. (coord). *La formación práctica de los profesores*. Actas del II Symposium sobre prácticas escolares. Santiago de Compostela. Tórcul, 1990.

ZEICHNER, K. Traditionsof Practice in U.S. Preservice Teacher Education Programs, *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), pp. 1-13, 1993.