

*Micheleni Márcia de Souza Moraes*  
*João Ricardo Viola dos Santos*  
*Nádia Cristina Guimarães Errobidart*  
*Paulo Ricardo da Silva Rosa*  
ORGANIZADORES

# IMPACTOS DO PRODOCÊNCIA NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA/NA UFMS

• *Reflexões sobre a Ação* •







**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

Deliberação nº 26, de 13 de Agosto de 2020

**CONSELHO EDITORIAL**

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Além-Mar Bernardes Gonçalves

Alessandra Borgo

Ana Rita Coimbra Motta de Castro

Antonio Conceição Paranhos Filho

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Elisângela de Souza Loureiro

Elizabeth Aparecida Marques

Geraldo Alves Damasceno Junior

Marcelo Fernandes Pereira

Nalvo Franco de Almeida Jr.

Ronaldo Chadid

Rosana Cristina Zanelatto Santos

Ruy Caetano Correa Filho

Vladimir Oliveira da Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Impactos do Prodocência na política de formação na/da UFMS : reflexões sobre  
a ação / Micheleni Márcia de Souza Moraes ... [et al.], organizadores. --  
Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2020.

252 p. : il. ; 21 cm.

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-990185-1-0

1. Educação – Práticas de ensino. 2. Professores – Formação. I. Moraes,  
Micheleni Márcia de Souza.

CDD (23) 370.71

Elaborada pela bibliotecária Tânia Regina de Brito CRB 1/2395



## Introdução

O objetivo do texto é o de apresentar e refletir a experiência dos Estágios Supervisionados realizados no curso de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o olhar direcionado para a importância dessa atividade na formação inicial dos futuros professores de Ciências e Biologia e na organização de um processo formativo na universidade coerente com a realidade e necessidades da educação básica.

Inicialmente, é importante abordar que ao longo dos últimos 20 anos, as pesquisas sobre a formação de professores vêm apontando constatações comuns a respeito da necessidade de uma formação inicial e continuada de qualidade para enfrentar os desafios presentes no âmbito do ensino e de aprendizagem na educação básica, o que supõe mudanças na forma habitual<sup>4</sup> de se desenvolver esse processo.

No que se refere à formação docente inicial, é quase unânime que deva ser ancorada em bases teóricas e epistemológicas sólidas, bem como, em experiências práticas significativas, relacionando teoria e prática ao longo de todo o curso de licenciatura, diante de todas as atividades realizadas, especialmente durante o Estágio Supervisionado, que deve ser revertida na *práxis* docente, conforme propõe a Resolução

---

<sup>4</sup> O termo “habitual” foi utilizado com o sentido de enfatizar o uso do livro didático como apoio teórico-metodológico por grande parte dos professores de Ciências da Natureza, conforme Frison *et al.* (2009) e Lopes (2007).



nº 2 de 2015, que defini as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial docente em nível superior e para a formação continuada.

Nesse sentido, apresentamos o pensamento de Pimenta e Lima (2004, p. 45), sobre o Estágio Supervisionado, o que nos parece bastante coerente

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.

Percebemos mais do que claro, de que a função do Estágio Supervisionado é o de aproximar o acadêmico da realidade na qual atuará (a escola de ensino básico), e que deve ser imbuída de reflexões profundas sobre as relações estabelecidas na escola, tais quais: pedagógicas, administrativa, gestão, sociais, culturais, históricas.

Dessa forma, há a necessidade de se aguçar a percepção dos professores que atuam nas licenciaturas sobre como essa formação deve ser encaminhada, e não somente pelos orientadores do Estágio Supervisionado, mas por todo o corpo docente responsável pela formação dos futuros professores.

No bojo das mudanças ocorridas no desenvolvimen-



to do Estágio Supervisionado, emergem proposições legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394 de 1996, que deliberou uma carga horária mais substancial de contato do acadêmico com o campo de estágio, instituída pelo Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1 de 2002, e demais leis e resoluções que possibilitaram que a LDBEN fosse efetivamente instituída.

Nesse sentido, o aumento da carga horária do estágio trouxe a oportunidade para que os cursos organizassem uma formação docente inicial com maiores possibilidades de instrumentalização da *práxis* docente, citada por Pimenta e Lima (2004).

Lembrando que com a LDBEN, a Resolução do CNE/CP nº 1 de 2002 e o Decreto nº 3.276 de 1999, que dispõe sobre a formação de professores em nível superior para atuar na educação básica, apresentam-se as necessidades formativas dos acadêmicos que frequentam os cursos de Licenciatura, que devem centrar-se em procedimentos que de fato reconheçam a escola básica, por meio da sua estrutura administrativa, histórico-cultural, social, pedagógica, pautadas em valores éticos, estéticos e intelectuais, bem como, incentivar a pesquisa em Educação.

Todas essas dimensões agregadas, se bem desenvolvidas durante o curso, sem dúvida, contribuirão para a formação do pensamento crítico da docência, do exercício pro-



fissional, e contribuirão, também, significativamente, para a melhoria da formação dos estudantes das escolas de ensino básico.

Ressaltamos que o aumento de carga horária, a nosso ver trouxe ao futuro professor a possibilidade de vivenciar a escola em diversas frentes, conforme já mencionado, porém se este processo não for acompanhado de reflexões profundas sobre o contexto complexo em que se assenta a Educação, de nada servirá a sua permanência em maior período no campo de estágio.

Nesse sentido, buscamos em Tardif (2007) o respaldo para essa observação, pois as ações docentes são heterogêneas, sobretudo no processo de formação inicial, no que diz respeito aos “[...] objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados [...]”, o que torna imprescindível que os conhecimentos sejam construídos, em função do contexto em que o trabalho ocorre. Ou seja, os estagiários ao chegarem às escolas encontram uma realidade cultural já estabelecida e precisam compreender sua dinâmica e ao mesmo tempo construir sua identidade profissional. Isso requer uma convivência intensa e prolongada por parte do futuro professor.

Reforçando esse pensamento, com relação à cultura escolar, verificamos em Júlia (2001) a afirmação de que existem dispositivos culturais, de ordem pedagógica, que ocorrem por intermédio de práticas que permitem a difusão de



conhecimentos e saberes, bem como a inclusão de comportamentos e valores, viabilizado por meio de normas que os definem, e esses dispositivos pedagógicos devem ser analisados sob a ótica dos atores que os executam na escola, em sala de aula e fora dela. A partir deste pensamento, podemos entender a importância do papel do docente nas relações entre Educação e produção de cultura escolar.

Podemos afirmar, então, que a escola é o principal espaço de convivência docente, de produção de cultura e deve ser percebida e vivida pelo futuro docente, como *lócus* de construção de sua identidade profissional. Porém, não como mera assimilação identitária de saberes já constituídos por professores em exercício profissional (professor supervisor de estágio), que normalmente acompanham nossos estagiários na escola, ou mesmo pelos orientadores de estágio (professores da IES), mas como processo de construção de identidade profissional, a partir das experiências e reflexões dos aspectos inerentes a esse espaço de formação.

Não queremos aqui desmerecer a importância e a contribuição da experiência dos professores supervisores e orientadores de estágio na formação do futuro professor, mas apenas chamar a atenção para a necessidade de que este futuro professor, a partir de práticas refletidas durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, possa cogitar sobre o que é SER professor diante das experiências vivenciadas.



Corno aponta Pimenta (2011), a identidade do professor é uma construção que se inicia no processo inicial da formação na área, o que pressupõe a compreensão sobre os elementos constitutivos da profissão do professor como: objetivos, regulamentações, conceitos, conteúdos específicos e pedagógicos, código de ética, formas de participação nas entidades de classe, ou seja, saberes que são iniciados durante o processo de formação dos futuros docentes.

Nessa direção, Tardif (2007, p. 38) aponta que os saberes docentes, adquiridos ao longo da profissionalização, “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”, e em decorrência disso, para romper com alguns costumes arraigados na profissão docente, os futuros docentes necessitarão adquirir autonomia e coerência para interpretar, adaptar e/ou transformar, de acordo com as necessidades concretas da realidade escolar e do aluno, alguns *habitus* e habilidades, do saber-fazer e de saber-ser, conforme exposto no pensamento desse teórico.

Na verdade, o que se deseja é a autonomia desse futuro profissional o que para Contreras (2002, p. 79), no exercício da docência leva o profissional a se defrontar com decisões próprias sobre a prática que se realiza quando se quer transformar a realidade. Para este autor, isto define a consciência moral que leva a um compromisso com uma prática de uma ética que do professor “requer juízos profissionais contínuos



sobre a propriedade das ações nos casos concretos com os que se deparará e que deverá resolver”.

A consciência disso como parte do trabalho docente é o que leva a autonomia como um valor profissional e compreender o processo inicial de construção de saberes docentes e de autonomia durante a formação na universidade leva os cursos a se responsabilizarem de forma mais coerente e verdadeira com o perfil do profissional que pretende formar, que muitas vezes são descritos de forma não reflexiva em seus projetos pedagógicos. Com esse sentido, os cursos devem conferir a importância devida aos estágios e as práticas como componentes curriculares.

## **O Estágio Supervisionado no curso de Ciências Biológicas – Licenciatura**

A experiência com a formação docente, sobretudo com a orientação realizada nos últimos anos no curso de Ciências Biológicas - Licenciatura permite apontar alguns avanços no processo de realização do estágio e muitos desafios a serem alcançados.

É preciso enfatizar que o trabalho atual realizado no curso pôde ser implementado com a contratação de um corpo técnico com experiência e formação na área da educação. So-



mos quatro professores que atuam na área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Além disso, contamos com um laboratório de prática com matérias para uso durante o estágio, sala de aula para reuniões com os acadêmicos e o apoio direto de duas técnicas pedagógicas, uma de ensino médio e outra de ensino superior. Tal condição de trabalho tem favorecido uma melhor divisão de trabalho, um suporte maior aos acadêmicos, a troca de experiências e o debate sobre os resultados e os problemas vivenciados.

O estágio no curso se realiza em duas etapas de aproximação da educação básica. Primeiramente no ensino fundamental (anos finais), e posteriormente no ensino médio. Também procuramos realizar atividades que estabeleçam relações de aproximação da universidade com a escola, como visitas pedagógicas das escolas em alguns laboratórios da UFMS ou mesmo de participação de nossos acadêmicos em ações escolares, durante o percurso do estágio.

Nesse processo, os estagiários realizam estudos questões curriculares, de gestão escolar (projeto político pedagógico das escolas) e do papel do estágio, desenvolvem ainda pesquisa sobre a realidade da escola e seu entorno, observação direta das ações escolares, observação em sala de aula, nas aulas de Ciências e de Biologia, planejamento de ensino, regência em sala, regência em projetos de ensino e participação em atividades da escola. Todo esse processo é acompanhado pelos orientadores de estágio, que realizam plantão de aten-



dimento e visita à escola. Também são realizadas reuniões de estudo e avaliação, marcadas durante o semestre letivo e se constituem em atividades obrigatórias aos estagiários. Além disso, destina-se parte da carga horária à produção refletida de relatórios de estágio e a encontros de trocas de experiências entre os estagiários que relatam o processo vivenciado na escola.

Consideramos que tais momentos de troca são fundamentais para ampliar a noção dos estagiários sobre a realidade escolar, uma vez que os relatos permitem que os mesmos percebam as diferenças existentes entre redes escolares e escolas, em relação à gestão escolar, à formação e competência dos professores supervisores, em relação aos grupos sociais com os quais realizaram a experiência do estágio, entre outras questões. Isto contribui para que o estagiário perceba que o estágio não se restringe a uma unidade escolar, mas que “trata-se de tomar a unidade para compreendê-la em sua totalidade”. (PIMENTA, 2012, p. 138).

Durante o desenvolvimento dessa proposta temos conseguido uma maior aproximação com as escolas e os professores supervisores. Porém, muito ainda deve ser feito para o alcance de uma relação de troca efetiva entre a escola e a universidade. Uma proposta que iniciamos e queremos dar continuidade de forma mais ampliada é a de uma formação envolvendo os professores supervisores das escolas.



Percebemos que os professores querem voltar à universidade para estender suas formações, o que nos leva a pensar que a constituição desse grupo como um grupo de estudo e pesquisa que pensa a formação docente e avalia a escola é algo que nos parece fundamental para fomentar a formação continuados dos professores das escolas, contribuir com melhores supervisões no estágio de nossos acadêmicos e com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

Toda essa experiência como orientadoras de estágio tem mostrado caminhos interessantes para realização do Estágio Supervisionado, mas também inúmeros desafios a serem alcançados, sobretudo no curso como a unidade de formação efetiva do professor, como trataremos a seguir.

## **O Estágio Supervisionado e os desafios da formação docente**

O desenvolvimento do Estágio supõe que os cursos de Licenciatura criem sua própria identidade formativa, de modo que o corpo docente formador dos futuros professores a incorporem. Ou seja, os cursos devem se empenhar na construção de um projeto pedagógico que atenda, de fato, a formação de professores, o que significa dizer, que os professores de todas as disciplinas e áreas de conhecimento do curso assumam o compromisso com a formação docente para a educação básica.



Em determinados cursos de licenciatura, como por exemplo, o da Pedagogia, cuja constituição é assumidamente voltada para a formação do professor, isto pode não representar um problema. Porém, em cursos que formam professores em áreas específicas (Biologia, História, Geografia, Física, Química, Matemática, etc.), historicamente se vivencia problemas com suas identidades formativas, devido à influência dos pressupostos presentes nos bacharelados, que serviram por muitos anos de orientação geral para os projetos pedagógicos desses cursos, a despeito das pesquisas na área da formação de professores.

Tal influência ainda está presente nas licenciaturas, como por exemplo, em cursos de Ciências Biológicas, sobretudo porque uma parcela do corpo docente é oriunda do Bacharelado e da pesquisa em áreas específicas, e que em alguns casos desconhecem que existe pesquisa em Educação.

Nesse contexto, é viável que esses professores passem por uma formação profissional interna, nas IES, para se somarem aos esforços de criação de uma identidade para os cursos de Licenciatura. Sabemos que alguns cursos no Brasil já estão avançando nesse sentido, porém muito temos que caminhar nesse sentido.

Um aspecto que comprova essa necessidade diz respeito à dificuldade em inserir a Prática como Componente Curricular (PCC) nas disciplinas específicas que compõem os cursos citados.



É preciso enfatizar que no Brasil, a dimensão prática na formação docente está presente nas DCN para a formação docente inicial e continuada como elemento ainda necessário de ser implementado nos cursos de formação de professores do País (Parecer CNE-CP nº 2 de 2015). O parecer apresenta a proposta de sua inserção desde o início do curso, de forma a estabelecer a relação dialética entre teoria e prática.

Também se faz importante mencionar que atualmente contamos com um corpo teórico consolidado, nacional e internacional, que discute formas de alcance dessa relação teoria e prática, como por exemplo, sobre o professor reflexivo e crítico, o currículo e cultura escolar, a formação do professor para a prática, os saberes docentes e as competências e as habilidades para o professor, dentre outras abordagens.

Aproveitamos o escopo teórico citado, para chamar a atenção para a diferença entre a Prática como Componente Curricular (PCC) e o Estágio Supervisionado, pois há o entendimento para algumas pessoas que o Estágio Supervisionado é o LUGAR da prática na formação docente inicial, quando, conforme já dito, não é apenas isso.

A PCC geralmente ocorre em disciplinas e atividade do curso, relacionando os conhecimentos específicos da área de formação as situações pedagógicas a serem vivenciadas nas escolas. Embora deve ser contextualizada com a realidade escolar, ela não depende da observação direta nas escolas.



Por exemplo: o uso de tecnologias da informação, narrativas orais e escritos de professores, produções dos alunos, situações simuladas, estudos de caso, produção de material didático, dentre outros.

De acordo com os Pareceres CNE/CP nº 9 e 28 de 2001, que fundamentam as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002, e o Parecer CNE/CP nº 9 de 2001, no item 3.2.5, que discute a concepção da PCC, no contexto da formação dos professores para a Educação Básica, consta o seguinte: “A PCC contempla os dispositivos legais e vai além deles. (...) é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino (...). É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso (...)” (p. 9)

A PCC caracteriza-se pelo conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Dessa maneira, torna-se importante nos cursos de licenciaturas porque pressupõe um processo dinâmico de ação, reflexão e relação entre os conteúdos específicos das disciplinas e práticas pedagógicas adquiridas na universidade para contribuir no exercício da docência.

É importante mencionar que essa discussão não é recente, data da década de 1980, e continua como um alvo a ser conquistado na construção de um currículo de formação de



professores que estabeleça a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da graduação.

As dificuldades presentes no desenvolvimento da PCC nos cursos, nos leva a reconhecer com Pérez Gómez (1998) que a prática não pode ser deduzida de conhecimentos científicos descontextualizados das ações realizadas em situação reais, pois:

Em primeiro lugar, porque a realidade educativa em que os professores/as devem trabalhar não foi criada pela ciência, como acontece com muitas tecnologias modernas. Se acreditássemos que os professores/as podem realizar um ensino 'adequado' a partir do conhecimento científico, deveríamos explicar-lhes por que sempre se deparam com uma realidade que os impede de tentarem realizar a prática. A profissionalidade do docente, antes de se deduzir simplesmente da ciência, deve assentar-se sobre o bom julgamento ilustrado pelo saber e apoiar-se num senso crítico e ético que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo dentro de determinadas circunstâncias. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 10)

A prática é atividade complexa, posto que implica não somente a compreensão de processos de ensino, mas também ideias, valores e possibilidades de usos pedagógicos que se quer realizar (SACRISTAN, 2000). Daí a importância da PCC estar contextualizada não somente com teorias pedagógicas, mas com conhecimentos da realidade escolar.

Diante disso, o Estágio Supervisionado exige um tempo de permanência no futuro campo de exercício profes-



sional, sob a forma “supervisionada”, por um professor qualificado na área, e onde deve ser realizado de forma a relacionar a teoria e prática pedagógica, conforme já dito. Com isso, “A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria”, todavia, entendemos tratar-se de uma [...] tarefa de toda equipe de formadores e não, apenas, para o supervisor de estágio” (Parecer CNE/CP nº 9/2001, p. 23).

Com relação a isso, o que se tem percebido, conforme estudos de Tardif (2000, p. 9), é que a profissão docente, assim como outras, tem enfrentado várias crises de profissionalismo, pontuada por algumas questões, e dentre elas “uma grande insatisfação com a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais”.

Para reverter, ou minimizar, esse quadro de crise, especificamente relacionado à formação de professores para o ensino básico, serão necessários investimentos acadêmicos em formação continuada dos professores de ensino superior.

Conforme Pimenta e Anastasiou, (2011, p. 187), detectaram,

“[...] as universidades, instituições formadoras, e as escolas, instituições de atuação profissional dos professores, necessitam constituir práticas democráticas participativas, valorizando o método da deliberação colegiada, e articular a diversidade e a necessidade de professores competentes que respondam a incertezas, fazendo uso das maiores cotas possíveis de racionalidade e senso comum”.



As autoras ainda abordam sobre a necessidade dos professores das IES relacionar “os conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2011, p. 186), demonstrando com isso, que os professores devem participar da formação dos futuros professores de forma a relacionar e articular todos os saberes que envolvem essa formação.

Em nosso curso, um grupo de docentes tem procurado compartilhar experiências, no sentido de viabilizar a formação dos futuros professores de Ciências e Biologia com base na premissa apresentada anteriormente, a partir de discussões e reflexões em torno da construção do Projeto Político Pedagógico do Curso e em reuniões do Núcleo Docente Estruturante<sup>5</sup>.

Com base nessas reflexões, estamos construindo nossa experiência como orientadoras de Estágio Supervisionado, que acompanham alunos nas escolas de ensino básico, procurando dar importância nas relações constituídas entre futuro professor, professor supervisor e orientador de estágio. Esse encontro é de imensa riqueza de troca de experiências. Nesse momento, a formação não é somente a do “futuro professor”, mas de todos os envolvidos nesse processo.

Conforme o Parecer do CNE/CP nº 9 de 2001 (p.59): “Esses tempos de escola devem ser diferentes segundo os ob-

<sup>5</sup> Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010. [http://www.pucsp.br/cpa/downloads/21\\_03\\_11\\_nucleo\\_docente\\_estruturante\\_resolucao\\_conaes\\_1\\_\\_17\\_junho\\_2010.pdf](http://www.pucsp.br/cpa/downloads/21_03_11_nucleo_docente_estruturante_resolucao_conaes_1__17_junho_2010.pdf)



jetivos de cada momento de formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores”. De todos os formadores.

É importante ressaltar, que os professores supervisores das escolas nos questionam sobre as ofertas de formação continuada existentes na UFMS. Alguns professores do ensino básico já retornaram ou ingressaram em cursos de Pós-graduação *Lato Senso* e/ou *Stricto Senso* a partir de reflexões ocorridas durante o estágio.

Diante disso, compreendemos que as IES devem se preparar para essa demanda, pois são muitas as dificuldades a serem superadas para que esse encontro, entre ensino superior e ensino básico, ocorra de forma a preencher as lacunas da formação docente.

## **Considerações Finais**

Como já mencionado ao longo do texto, almeja-se que as IES no Brasil, em suas Licenciaturas, consigam relacionar teoria e prática pedagógica, convertendo-se em exercício da *práxis*, no processo de formação docente para o ensino básico.



Diante disso, e mediante os referenciais teóricos pesquisados, verificamos a necessidade de uma maior mobilização da IES, para mudança nas práticas didáticas dos docentes que formam os professores para o ensino básico

No curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da UFMS, esse esforço vem sendo realizado, porém, muito há que se avançar ainda para que tenhamos uma Licenciatura que propicie a formação de professores de Ciências e Biologia com uma identidade própria, com a qualidade profissional que almejamos, para que de fato exerçam a *práxis* escolar em toda sua complexidade.

Por isso, nosso olhar volta-se permanentemente para o Estágio Supervisionado, na formação inicial dos futuros professores de Ciências e Biologia, bem como na organização do processo formativo, para que ele não perca a coerência por nós defendida, que é o exercício da *práxis* docente, ou seja, que ocorra no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 9, de 08 de maio de 2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 28, de 02 de outubro de 2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/o28.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 21 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 21 nov. 2016.

CONTRERAS, J. A **autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

JÚLIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

FRISON, M. D. et al. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7., Florianópolis, 2008. **Anais [...]**. Florianópolis, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.13, jan./abr., 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PÉREZ GÓMES, A. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (coord.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação)

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação)

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Paulo César Antonini de Souza  
paulo.antonini@ufms.br

## Introdução

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós encontramos posturas da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias encontramos a vida com a educação. Com uma ou com várias liberdades. (BRANDÃO, 1985, p. 7).

No sentido apresentado por Carlos Rodrigues Brandão no capítulo acima, em acordo com as concepções da

Paulo César Antonini de Souza, professor do curso de Artes Visuais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.