

A formação de professores para a Educação Básica no Brasil e na Suíça francesa: dos documentos curriculares à experiência em sala de aula.

Basic school teacher education in Brazil and French Switzerland: From curricular documents to classroom experience

Roberta Smania Marques^{1,2}; Aluska Matias¹; Charbel N. El-Hani²; Silvana Santos¹

¹ Núcleo de Estudos em Genética e Educação - Universidade Estadual da Paraíba

² Laboratório de Ensino, Filosofia e História da Biologia (LEFHBio) - Universidade Federal da Bahia. robertasm@gmail.com; aluskamatiascg@gmail.com; silvanaipse@gmail.com; charbel@ufba.br

Resumo

Neste artigo, apresentamos uma descrição comparativa do processo de formação de professores na Suíça francesa e no Brasil, no que tange aspectos legais; relação teoria-prática; organização do estágio supervisionado; e papéis desempenhados pelo estagiário, docente da IES e professor da escola. Para tanto, usamos resultados de análises documentais (leis e decretos federais e cantonais; planos de curso; regulamentos de instituições; módulos de disciplinas); entrevistas semiestruturadas com cinco profissionais da Universidade de Genebra-UNIGE; além de anotações e enquetes livres feitas durante o curso de um ano letivo em disciplinas de formação de professores primários e secundários na UNIGE. Nossas análises evidenciaram que o modelo suíço apresenta soluções interessantes para a aproximação entre a instituição formadora e a escola, quer seja criando departamentos específicos para a organização do estágio, quer seja incorporando professores da Educação Básica no corpo docente universitário.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágio supervisionado; Relação teoria-prática.

Abstract

This article presents a comparative description of the teacher education process for basic school in French Switzerland and Brazil, concerning the legal aspects; the relationship between the disciplinary content and teacher education; the organization of the supervised internship; and the roles played by the trainee, the university teacher, and the school teacher. For this purpose, we used results from document analysis (federal and cantonal laws and decrees; course plans and syllabi; institutional regulations); semi-structured interviews with five professional associated with the University of Geneva (UNIGE); and notes and free surveys made during the course of a school year in training courses of primary and secondary teachers in UNIGE. Our analyzes showed that the Swiss model presents interesting solutions to the rapprochement between the teacher education institution and the basic school, whether creating specific departments for supervised internship organization, whether incorporating basic education

teachers in university faculties.

Keywords: Teacher education; Supervised internship; Theory-practice relation.

Introdução

O ofício da docência nasceu no âmbito da reforma protestante e, atualmente, os docentes podem ser considerados estratégicos para o desenvolvimento socioeconômico de uma nação (SCHEIBE, 2011). Até o início do século XIX, no entanto, a formação de professores não era institucionalizada. Foi após a revolução francesa que começaram a aparecer as Escolas Normais como as primeiras instituições especializadas para formação de professores (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009). A titulação foi exigida para o exercício da profissão a partir de 1866 na Suíça e em 1835 no Brasil (BORER, 2009; TANURI, 2000). Nos últimos cinquenta anos, tem havido uma preocupação crescente com a formação e profissionalização dos professores da Educação Básica (TARDIF, 2013)¹. Entre os temas que causam tal preocupação, encontram-se a relação entre teoria e prática e o espaço da prática pedagógica no processo de formação de professores, que sempre envolvem debates sobre o tempo destinado à formação disciplinar e à formação pedagógica.

A formação de professores tem sido alvo de diferentes políticas públicas no mundo. A partir dos anos 1980, o processo de redemocratização que teve lugar no Brasil após cinquenta anos de regime militar culminou com a promulgação de uma nova Constituição e, no campo educacional, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Buscou-se formalizar um Sistema de Ensino da Educação Superior baseado em princípios como gratuidade, qualidade, laicidade e autonomia. Nessa época, as Escolas Normais foram elevadas a nível superior e começou o debate sobre as implicações do Projeto Pedagógico nesses espaços e nas universidades (TANURI, 2000). Em vez da definição de um currículo mínimo engessado e inflexível, como anteriormente havia, foram adotadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que são menos prescritivas, baseando-se em princípios gerais de ensino e matrizes de competências e habilidades, e foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Básica. A descentralização, flexibilização e diversificação das estruturas curriculares foram acompanhadas por políticas de centralização e controle dos processos de avaliação da qualidade dos cursos de graduação e do desempenho de estudantes (BRASIL, 1996; VERHINE *et. al.*, 2006). Apesar dos avanços, a LDB não conseguiu atender às expectativas de induzir melhorias significativas para a formação de professores e os PCNs foram criticados por apresentarem um híbrido de discursos curriculares produzido por processos de recontextualização (SAVIANI, 2009; LOPES, 2002).

Na Suíça, o regime político confere tradicionalmente mais autonomia e independência às instituições, sendo que cada unidade administrativa (cantão) pode estabelecer suas próprias estruturas e entidades de formação, embora haja recomendações nacionais. Na Suíça francesa, até meados do século passado, a formação era descentralizada e as licenças (títulos) eram obtidas após seis semestres, sendo dois deles destinados à formação teórica pedagógica, metodológica e didática, incluindo três meses de estágio na escola (BORER, 2009). Nas décadas seguintes, o certificado de aptidão foi substituído pela formação em Instituição de Ensino Superior (IES) especializada, dando origem aos institutos terciários, que reagruparam a formação profissional dos professores. Essa reorganização do sistema respondeu à imposição

¹ A escola também passou por transformações e a Educação Básica, que antes não tinha divisões bem definidas, passou a ser constituída por níveis de instrução obrigatórios por lei: Brasil - educação infantil (creche 0 a 3 anos; e pré-escola 4 a 5 anos); ensino fundamental (6 a 14 anos); ensino médio (15 a 17 anos); Suíça – pré-escola (0 a 3 anos); ensino primário (4 a 12 anos); nível secundário I (13 a 15 anos); nível secundário II (16 – 19).

de novas políticas de gestão do fluxo de estudantes e de qualificação docente que, nos anos 2000, deram origem às Faculdades de Formação de Professores (*Hautes écoles pédagogiques*-HEP). A Conferência Suíça dos diretores cantonais da instrução pública (CDIP) recomendou que toda a formação de professores na Suíça francesa fosse feita nas HEPs. Os cantões de Vaud e Neuchâtel aderiram integralmente; Friburgue aderiu para a formação primária, mantendo a formação para a educação secundária nas universidades; e Genebra criou o Instituto de Formação de Professores do Ensino Secundário (IFMES), e manteve a formação do professor primário na Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação (UNIGE/FPSE) (BORER, 2009). Após grande período de críticas ao IFMES, em 2009 ele foi substituído pelo Instituto Universitário para Formação de Professores Primários e Secundários (IUFE), que foi criado pela UNIGE em colaboração com as faculdades de Letras, Ciências Naturais, Ciências Econômicas e Sociais, Psicologia e Ciência da Educação. O IUFE acolhe programas tanto para a formação de gestores escolares, quanto para a formação de professores primários (bacharelados, mestrado e certificação) e secundários (mestrado e certificação).

No Brasil, a partir de 1939, surgiu o esquema “3 + 1”, para formação de professores nos cursos de licenciatura e de pedagogia, que perdurou até o começo dos anos 1970 (SAVIANI, 2009)². Os cursos ofereciam três anos de disciplinas específicas e um ano de formação didática. Com o golpe militar de 1964, houve uma readequação do sistema educacional, que fragmentou a formação para professores e acabou com as Escolas Normais (que só voltaram em 1982) (SAVIANI, 2009). Com a nova LDB de 1996, os cursos de formação de professores passaram a ter uma identidade própria. As licenciaturas ganharam mais independência dos bacharelados e em muitas instituições passaram a ser realizadas mais rapidamente e com menor custo, tendo em vista que a carga horária ficou, nestes casos, menor do que a dos cursos de bacharelado (SANTOS E INFANTE-MALACHIAS, 2008). Apesar dos esforços e das orientações mais integradoras das DCNs para as licenciaturas (2002) e para a Pedagogia (2006), temos no século XXI um modelo de formação que não consegue integrar de fato a formação cognitiva com a pedagógica (GATTI, 2010).

Em contraste, para ser professor na Suíça francesa, o profissional deve ter uma formação de três a sete anos. Para lecionar na educação primária, são necessários três anos em HEP ou quatro anos (“3+1”) de formação universitária – formação integrada de três anos de bacharelado e um ano de mestrado. Já para tornar-se docente do nível secundário, o candidato deve ter concluído o bacharelado e complementar sua formação pedagógica. Enquanto as HEPs só exigem a graduação, as universidades exigem que o candidato seja portador de título de mestrado na área de interesse. São necessários, portanto, de seis a sete anos de formação, no formato “3+2+1” – três anos de bacharelado e três anos de formação docente em HEP (dois anos para habilitação para o ensino secundário I mais um ano para o secundário II); ou “3 + 2 + 2” em universidade – três anos de bacharelado, dois anos de mestrado e dois anos de formação pedagógica, que habilita para os secundários I e II.

Neste artigo, apresentamos uma descrição comparativa sobre o processo de formação de professores para a Educação Básica na Suíça francesa e no Brasil, no que tange aos aspectos legais; à relação entre conteúdo disciplinar e formação pedagógica; à organização do estágio supervisionado; e aos papéis desempenhados pelo estagiário, pelo docente da IES formadora e pelo professor da escola.

As informações e os dados aqui apresentados sobre o Brasil resultam de análises documentais (incluindo leis, decretos e artigos científicos) e da experiência dos autores na área de formação de professores. As observações sobre a Suíça são frutos de análises documentais (incluindo

² Em decorrência do decreto nº1.190 de 4 de abril de 1939, que estabelecia finalidades e organização da Faculdade Nacional de Filosofia, que passou a ser o modelo para formação de professores (SAVIANI, 2009).

planos de curso; leis cantonais; regulamento de instituições e módulos de disciplinas); entrevistas semiestruturadas feitas com cinco profissionais vinculados à Universidade de Genebra (UNIGE); além de anotações e enquetes livres feitas a estudantes e professores durante o curso de um ano letivo, em disciplinas de formação de professores primários e secundários na UNIGE (neste caso, especificamente de biologia).

A relação entre teoria e prática

No Brasil, com as novas DCNs, passou-se a discutir a identidade dos cursos de licenciatura, que deveriam focar na formação de saberes, competências e habilidades pedagógicas. O dilema entre a formação pedagógica e disciplinar se estende até os dias de hoje, com currículos em que essa relação é muitas vezes fragmentada (GATTI, 2010). De um lado, é comum os futuros professores aprenderem o conteúdo a ser ensinado nas disciplinas específicas, sem uma discussão sobre sua recontextualização pedagógica. De outro lado, é comum as disciplinas pedagógicas serem muito genéricas, não se debruçando sobre aspectos específicos da disciplina a ser ensinada. Além disso, as disciplinas referentes às orientações metodológicas são por vezes pouco valorizadas no processo de formação docente. Dessa forma, os cursos de licenciatura têm inserido no mercado professores que valorizam a reprodução de conceitos e que constroem suas regências seguindo um roteiro estabelecido pelas sequências apresentadas nos livros didáticos (CARVALHO, 2001). Sem dúvida, as tensões e dilemas vividos pelos professores no começo de suas carreiras também contribuem para a permanência de práticas reprodutivistas (e.g., SMAGORINSKI *et al.*, 2004).

A literatura relata que desde 1980 que se tenta resolver no Brasil esse dilema entre a formação pedagógica e a formação disciplinar, ora situando os cursos de formação de professores nas faculdades de educação ora nos institutos específicos (SAVIANI, 2009). Porém, o problema parece perdurar, uma vez que se tenta dissociar dois aspectos indissociáveis da formação docente. Essa dificuldade de articular a formação teórica à prática acaba também se traduzindo na desarticulação entre as instituições formadoras e as escolas. Uma saída para essa situação seria a criação de institutos específicos de formação que englobassem todas as especialidades, contando com pesquisas e extensão relativas à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010). Na Suíça, por exemplo, esses centros existem e têm se mostrado interessantes espaços para a discussão da formação docente. Mesmo que a princípio a formação do professor do secundário seja feita de forma dicotômica (bacharelado seguido de formação pedagógica), os institutos dispõem de disciplinas e professores das áreas específicas que integram o conhecimento disciplinar com o pedagógico.

O debate entre teoria e prática também esteve presente na história de formação de professores da Suíça (BORER, 2009). Ao que parece, o modelo suíço oferece mais integração entre os domínios disciplinares e pedagógicos na formação do professor primário do que na formação do professor secundário. Por exemplo, a articulação entre a teoria e a prática na formação do professor primário começa a partir do segundo ano de curso, quando começam as disciplinas que alternam suas cargas horárias entre a formação teórico-reflexiva na universidade e prática-reflexiva nas escolas (UNIGE, 2014a). Durante a disciplina “Aproximações Transversais I”, por exemplo, os estudantes têm aulas todos os dias da semana, durante dez semanas consecutivas, sempre alternando entre duas semanas de estágio na escola e duas semanas de formação na universidade. Com essa alternância, há espaço e tempo para orientação e discussão das atividades elaboradas e desenvolvidas. As demais disciplinas seguem o mesmo modelo. O mesmo não acontece para a formação do professor secundário, que deve ter concluído sua formação teórica em domínio específico para começar a formação pedagógica. Durante o segundo ano de formação pedagógica na IUFE (após um ano de disciplinas de tronco comum

a todos os professores, tais como gestão de sala de aula e iniciação a profissão docente, por exemplo), o estudante deve realizar estágios de observação e regência ao mesmo tempo em que cursa as disciplinas teóricas. Nesta fase, observou-se que, frequentemente, os professores das disciplinas pedagógicas teóricas solicitam que os estagiários apliquem em suas salas de aula atividades que exercitem o que está sendo aprendido em teoria. É o caso, por exemplo, do desenvolvimento de sequências didáticas com situações-problema, ou de adaptações de transposição de atividades propostas na literatura do ensino de ciências para resolver possíveis problemas em sala de aula. Tais atividades são relatadas e discutidas na universidade como forma de reflexão sobre a relação teoria-prática.

Particularidades sobre o Estágio Supervisionado

No Brasil, geralmente não há mecanismos formais de interação entre as IES formadoras e as escolas da Educação Básica. São estabelecidos convênios com atribuição de responsabilidades, mas esse processo é com frequência tratado apenas em termos burocráticos e não se traduz em parcerias efetivas. Há instituições em que os docentes da IES acompanham os estagiários nas escolas, mas há outros em que o estagiário cumpre horas na escola sem que lhe seja oferecido pelo docente da IES o suporte necessário para suas atividades. Não se verifica a devida parceria, por exemplo, para a inserção na, e planejamento da prática pedagógica nos estágios supervisionados. O texto das DCNs parte do pressuposto de que toda prática implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre seja posta em prática (BRASIL, 2002, pp.29; 30; 41; 56; 63; 67). Dessa forma, a prática docente na matriz curricular não pode restringir o estágio a uma atividade desarticulada das demais disciplinas do curso. É indicado pelas DCNs que os estágios nas escolas sejam realizados ao longo de todo curso, com tempo e planejamento suficientes para abranger as diversas atuações do fazer docente. As atividades devem acontecer desde o primeiro ano e, ao final do curso, deve ser praticada a docência compartilhada com a supervisão da IES formadora. Contudo, é necessário que haja um planejamento do projeto de estágio, o qual deve ser construído e avaliado em parceria com as escolas da Educação Básica. O papel e os objetivos de cada uma das instituições no processo de formação precisam estar claros, para que cada qual assuma sua responsabilidade. Além disso, é necessário um auxílio mútuo entre o professor da IES formadora e o professor da escola que recebe o licenciando, para que ambos atuem coletivamente como formadores. Há na literatura exemplos que mostram o efeito positivo do modelo que integra esses atores, como por exemplo, a formação de professores por meio da participação em comunidades de prática, que promove a interação entre estagiários com professores experientes da Educação Básica e professores das universidades (SEPULVEDA *et al.*, 2014; SEPULVEDA & EL-HANI, 2013).

Em contraste com a situação usual na realidade brasileira, o sistema de formação da UNIGE articula mais fortemente a universidade com as escolas básicas, na medida em que criou setores específicos para estabelecer e manter parcerias. Existem departamentos e funcionários encarregados de estabelecer contatos, organizar a logística do campo de estágio e promover cursos de capacitação. A escolha da atividade de supervisão é voluntária e remunerada de acordo com o número de estudantes que o professor se dispõe a acompanhar. Qualquer professor da escola pode inscrever-se para aderir ao programa e, por sua vez, fica obrigado a cumprir a carga horária de supervisão e a participar das atividades promovidas pela universidade. É firmado termo de compromisso entre o aluno da IES e o professor da Educação Básica, cujas cláusulas devem ser discutidas e analisadas em conjunto. Dessa forma, na Suíça, quem supervisiona mais intensamente o estagiário é o professor da Educação Básica. Entre as obrigações desses supervisores suíços em relação aos estagiários, estão o acolhimento em suas classes e o agendamento de reuniões para discussão do planejamento das atividades e

explicitação de como desenvolve sua atividade docente. Para a supervisão específica do ensino secundário, o professor da escola deve dispor de cinco das suas vinte horas semanais de dedicação à escola para a universidade. Neste tempo, ele deve visitar as aulas dos estagiários de oito a dez vezes por ano e participar das jornadas de formação que são oferecidas uma vez por mês pela IUFÉ. Após cada visita, eles devem preencher um formulário de avaliação e discutir com o estagiário o que ele observou ter funcionado em suas aulas e o que não lhe pareceu tão eficaz. Além disso, eles devem participar de reuniões com o docente da universidade para discutir o andamento das atividades do estagiário.

Com este modelo de formação, o professor da escola cria um vínculo de compromisso e trabalho com a universidade. No Brasil, em contrapartida, o papel do professor da Educação Básica, em geral, não é bem definido nos cursos de licenciatura. A lei que regulamenta os estágios supervisionados (Resolução CNE/CP2) (BRASIL, 2002) exige o acompanhamento permanente de um profissional, dito supervisor, no campo de estágio. Ela não define claramente, entretanto, como devem se relacionar e quais os possíveis papéis a serem desempenhados pelas diferentes instituições e profissionais envolvidos nesse processo: estagiário, docente da IES e docente da escola. Em virtude dessa lacuna, as instituições formadoras produzem diferentes modelos de interação e divisão de responsabilidades.

Outra estratégia interessante de aproximação adotada na Suíça para a formação dos docentes de ensino secundário diz respeito ao cargo de docente universitário intitulado “*chargé d'enseignement*” (CE). Ele é ocupado por professores experientes do nível secundário, que dedicam parte do seu tempo à escola, e parte à pesquisa e ao ensino na universidade. Desse modo, fomenta-se a formação e atividade de profissionais híbridos, que conectam o mundo da teoria e o mundo da prática, a pesquisa e a docência na Educação Básica, a universidade e a escola. Eles são responsáveis, por exemplo, por ministrar as oficinas de didática específica de cada disciplina (biologia, física, química etc.) e por supervisionar os estagiários na escola. O objetivo é que eles estimulem a reflexão sobre as relações entre teoria e prática.

Tempo, supervisão e avaliação dos estagiários em sala de aula

Nos cursos de licenciatura no Brasil, os estudantes devem realizar no mínimo 300h de estágio supervisionado junto às escolas públicas da Educação Básica (BRASIL, 2001). Essas atividades devem ser definidas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, uma vez que as DCNs determinam os princípios gerais e as competências e habilidades que devem ser construídas ao longo da graduação (BRASIL, 2001). Existem diferentes modelos de realização de estágio junto às escolas, que estão associados a distintas concepções e práticas de formação de professores (CARVALHO, 2001). Não há financiamento e mecanismos de apoio aos estágios nas escolas e os professores dessas instituições, muitas vezes, não querem receber estagiários porque entendem que isso pode prejudicar o desenvolvimento do seu plano de curso, seus alunos, entre outras queixas (KRASILCHIK, 1996). Esta reação é favorecida pela ausência de uma relação que constitua uma efetiva parceria entre universidade e escola, considerando-se as necessidades tanto de uma quanto da outra.

Na Suíça, o tempo de estágio para formação de professores pela IUFÉ não é o mesmo na formação para a educação primária e secundária. Para a educação primária, são ao todo 32 semanas (672h) de estágio na escola, ao longo dos três últimos anos de formação (UNIGE, 2014a). O estagiário fica sempre sob a observação de seu supervisor, o professor da Educação Básica. No caso do ensino secundário, é conferida mais autonomia ao estagiário que cumpre 278h de estágio. No primeiro ano de formação, são necessárias 20h de observação (divididas entre o secundário I e II) e no segundo ano são realizados os estágios de regência e de

acompanhamento. Na regência o estagiário assume completamente a sala de aula (secundário I ou II) durante um ano letivo (228h); e no acompanhamento (30h) ele deve colaborar com um professor observando, planejando e ministrando aulas para o secundário I ou II, a depender da opção do primeiro estágio (UNIGE, 2014b). Enquanto que no estágio de acompanhamento o estagiário fica todo o tempo sob a supervisão do professor da escola, no estágio anual ele é o único responsável pela turma e recebe cerca de dez a treze visitas dos formadores. Assim, o estagiário tem três observadores da sua prática: o professor formador da IES; o supervisor da escola do estágio de acompanhamento de 30h; e o supervisor da escola para o estágio anual.

Considerações Finais

Neste artigo, foram discutidos alguns desafios da formação de professores no Brasil, buscando-se examinar contribuições advindas de uma comparação com a Suíça francesa. Guardadas as diferenças entre os países (por exemplo, no tamanho da população escolar), o modelo suíço apresenta soluções interessantes para a aproximação entre a instituição formadora e a escola básica, quer seja criando departamentos específicos para a organização do estágio, quer seja incorporando professores da Educação Básica em seu corpo docente. O ônus dessa formação é o tempo e o custo. No Brasil em contraste, ainda são observadas dificuldades na articulação dessas instituições, quer seja pelos modelos adotados pelas universidades, quer seja pela falta de apoio do Estado quanto à promoção de medidas e ações que valorizem a participação do professor da Educação Básica no processo de formação do professor. Soluções empregadas num outro país, com suas especificidades, não podem, sem dúvida, ser simplesmente transpostas para nossa realidade. Assim, o propósito da comparação feita não é sustentar que devemos importar os modelos usados na Suíça francesa, mas apenas apresentar algumas ideias implementadas no contexto investigado, que poderiam servir de inspiração para a construção de nossas próprias soluções para as dificuldades enfrentadas na formação de professores.

Agradecimentos e apoios

À CAPES, pelo financiamento de doutorado sanduíche de Roberta Smania Marques (PDSE/CAPES, 3882/2014-4), vinculada ao Programa de Pós Graduação em Ensino Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Aos profissionais da Universidade de Genebra (UNIGE) que acolheram e colaboraram com a pesquisa.

Referências

BORER, V. L. L'évolution de la formation professionnelle pour l'enseignement secondaire en Suisse romande. **Revue suisse des sciences de l'éducation**. V. 31, n.3, 2009, p. 477-496.

BRASIL/Ministério da Educação e da Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9394/96), Senado federal, Brasília, 1996.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2001. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 de março de 2002.

CARVALHO, A. M. P. de. A Influência das Mudanças da Legislação na Formação dos

- Professores: As 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.113-122, 2001
- GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, vol.31, n.113, 2010, pp. 1355-1379.
- KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 3 ed. São Paulo: Editora Harbra, 1996.
- LOPES, A.C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.[online]**. vol.23, n.80, 2002, pp. 386-400
- SANTOS, S.; INFANTE-MALACHIAS, M. E. Interdisciplinaridade e Resolução de Problemas: Algumas Questões para quem Forma Futuros Professores de Ciência. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, 2008, p. 557-579.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ[online]**, vol.14, n.40, 2009, pp. 143-155.
- SCHEIBE, L. O conselho técnico-científico da educação básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.144, 2011, pp. 812-825.
- SEPULVEDA, C. ; EL HANI, C.N.. Prática de ensino e estágio supervisionado como participação em comunidade de prática: examinando uma proposta para licenciaturas em ciências. In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2013, p.A1621-1.
- SEPULVEDA, C.; SARMENTO, A.C. de H. ; GRECA, I. M. ; EL-HANI, C. . Formação de professores em comunidades de prática e pesquisa colaborativa: um caminho para superação de limites do paradigma da formação reflexiva. In: Barzano, M.A.L.; Fernandes, J.A.B.; Fonseca, L.C.S.; Shuvartz, M. (Org.). **Ensino de Biologia: experiências e contextos formativos**. 1ed. Goiânia: SBenBio/ Índice, 2014, v. 1, p. 51-68.
- SMAGORINSKY, P.; COOK, L.S.; MOORE, C.; JACKSON, A.Y.; FRY, P.G. Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. **Journal of Teacher Education**, v. 55, 2004, p. 8-24.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, 2013, p. 551-571.
- TANURI, L.M^a. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000 p. 61-88.
- UNIGE (a) – Université de Genève, Institute Universitaire de Formation des Enseignants. **Formation em enseignement primaire et spécialisé** – Guide/Programme 2014-2015. 2014, 52p.
- UNIGE (b) – Université de Genève, Institute Universitaire de Formation des Enseignants. **Formation em enseignement secondaire** – Guide de l'étudiant. Programme 2014-2015. 2014, 52p.
- VERHINE, R.E.; DANTAS, L.M.V.; SOARES, J.F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ**. V. 14, n.52, 2006, p.291-310.