

Desafio Pré-Vestibular UFPel: A Formação de Professores de Ciências na Extensão Universitária

Desafio Pré-Vestibular UFPel: science teacher training in University extension

Resumo

Esse trabalho refere-se a um estudo sobre o projeto de extensão DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR UFPel como espaço de formação de professores de Ciências da Natureza e busca analisar os discursos sobre o papel do curso na formação docente, considerando as motivações em participar do projeto e as expectativas para o exercício da docência a partir do trabalho nesse espaço. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada com acadêmicos, em diferentes níveis e tempos de formação, que atuaram como professores de Biologia, Física e Química no ano de 2015. A partir dos resultados, destacamos que o curso é reconhecido pelos sujeitos como um local que se constitui também nos discursos da prática e da formação “inacabada”, contribuindo para que os futuros professores considerem a necessidade de exercer a prática em outros espaços além dos estágios, para se sentirem aptos para o exercício da docência.

Palavras chave: formação docente, extensão universitária, discurso.

Abstract

This work refers to a study on the extension project DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR UFPel as natural sciences teachers, and seeks to analyze the discourse about the role of the course in teacher education, considering the motivations in participating in the project and expectations for the exercise of teaching from the work in this teaching space. The research of qualitative focus, was held with academics, at different levels and formation times, which acted as teachers of Biology, Physics and Chemistry in the year of 2015. From the results, we highlight that the course is recognized by the research subject as a space of training that is in practice and training "unfinished", contributing to the future teachers consider the need to have the practice in other areas besides the stages, to feel able to exercise teaching.

Key words: teacher training, university extension, speech

Introdução

A formação de professores é um tema bastante discutido e recorrente em pesquisas em educação, sendo frequentes os documentos oficiais que propõem, instituem e regulamentam as políticas de formação inicial e continuada de professores. O Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2014), por exemplo, apresenta vinte metas, distribuídas em cinco blocos, sendo o terceiro bloco voltado à questão da formação (inicial e continuada) de professores e valorização dos profissionais da educação, sendo que, no ano de 2015, a partir do PNE (BRASIL, 2014), foram definidos novos princípios e orientações pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP, BRASIL, 2015). Nesse documento, há

orientação para que os professores em formação desenvolvam autonomia para propor ações didático-pedagógicas. Enfatiza, também, a promoção e valorização da prática nos cursos de licenciatura, uma vez que, cerca de 1/4 do total de horas (3200) do curso corresponde à prática como componente curricular (400h) e aos estágios supervisionados (400) (BRASIL, 2015).

De acordo com Garcia (2015), a ênfase da prática na formação docente aparece juntamente com o discurso de que a formação do professor deve se dar mais próxima dos locais onde a profissão é exercida. Nessa perspectiva, as demandas postas pelas orientações legais indicam ser necessário pensar em uma formação docente que esteja ancorada nos eixos pesquisa-ensino-extensão, a fim de que se possa reduzir a distância entre a universidade e a realidade escolar, pois para Gatti (2011), as dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício da docência têm relação com a formação que tiveram na universidade, muitas vezes afastada do modo de funcionamento das escolas.

O discurso da prática se fortalece em entendimentos como esse, fazendo com que as instituições formadoras de professores ofereçam espaços, além dos programados para estágios curriculares, nos quais os futuros docentes tenham contato com as salas de aulas desde o início da graduação, procurando assim, constituir conexões entre o que é ensinado na universidade com as questões das escolas de educação básica.

Na Universidade Federal de Pelotas, há mais de 20 anos o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular é desenvolvido, caracterizando-se como curso de Educação Popular, no qual graduandos ou graduados de diferentes áreas atuam como professores, atendendo alunos que visam a preparação para a realização de exames para o ingresso no ensino superior, atualmente para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O trabalho que estamos apresentando se refere a uma pesquisa sobre o papel do projeto Desafio Pré-vestibular na formação de professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) que atuaram no projeto Desafio, no ano de 2015, buscando analisar os discursos que configuram esse espaço como de formação de professores, bem como o modo como os professores percebem sua atuação no projeto com relação à formação docente e a perspectiva de carreira profissional.

Formação Docente e Extensão Universitária

Os primeiros cursos de licenciatura (Letras e Ciências) surgiram a partir da criação do Conselho Nacional de Educação em 1931, dentro das faculdades de filosofia. Com a ampliação de cursos de licenciatura em áreas específicas, a formação de professores acontecia na perspectiva que conhecemos por “3+1”. Ao longo do tempo, indicativos de mudanças em cursos de licenciatura foram sendo anunciados por políticas públicas, mas foi com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, buscando atender as demandas da educação básica, mudanças significativas ocorreram no que tange à formação docente. Mesmo reconhecendo, a partir da LDB/1996, mudanças significativas de estruturação curricular em cursos de formação de professores, cursos de licenciatura ainda hoje possuem uma herança dos cursos de bacharelado, representada pela dicotomia teoria/prática. Para Pereira (2006), merece destaque:

o complexo problema da dicotomia entre teoria e prática, refletido na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação

acadêmica e as questões colocadas na prática docente nas escolas. (p. 57).

Tentando romper com essa dicotomia, as DCNFP (BRASIL, 2015) propõem mudanças e reestruturações curriculares em cursos de licenciatura, apontando para a necessidade de melhorar a formação de professores, em razão do interesse em formar professores que tenham preparo para trabalhar com propostas inovadoras para a educação básica. Para Garcia (2014), os conhecimentos privilegiados pelas políticas educacionais representam uma disputa por identidades, com efeitos nas organizações educacionais e também nas almas dos sujeitos (p. 88). Assim, questões fortemente discutidas em processos de reorganização curricular na educação brasileira se referem à inclusão, às diferenças sociais e culturais dos alunos, ganhando espaço nas mídias e no meio acadêmico e fazendo circular saberes que envolvem os movimentos e lutas sociais que legitimam políticas públicas de acesso à escola e de legitimação de práticas inclusivas. Segundo Gatti (2011):

O direito à diferença vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos na sociedade contemporânea. Estes movimentos trazem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto, na formação dos professores. Ambas as tendências são forças sociais que se avolumam e colocam novas condições para a concepção e a consecução de políticas públicas voltadas ao social e, mais enfaticamente, para as redes educacionais. (p. 25).

Nesse sentido, um projeto de extensão como o Desafio torna-se uma oportunidade de vivenciar as diferenças no exercício da docência, às vezes, antes mesmo da realização dos estágios previstos nos currículos dos cursos de formação.

É papel da extensão refletir sobre os caminhos da educação, para a construção do conhecimento em direção às práticas, às reivindicações e aos aprendizados. Não basta assumir-se como produtor de conhecimento, como construtor da ciência, mas também, como criador de novos contextos que se enraízam em uma ética social que compartilha a vida de forma coletiva. A extensão é um processo de aprendizagem vivencial, reflexivo e dialógico, de formação humana, social e profissional (MENEZES, 2010 apud GARCIA, 2012, p. 39).

De acordo com o projeto político pedagógico do curso Desafio (UFPEL, 2003), “o projeto trabalha com o princípio básico da solidariedade e o dever social dos estudantes da UFPel para com a grande parcela da sociedade que sustenta o ensino superior sem dele fazer parte” (p. 2). Assim, o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular é considerado como espaço para preparação de alunos para o ENEM, mas também como espaço de formação inicial e continuada de professores. Além disso, visto que a extensão nasce imersa no movimento estudantil, é possível pensar que nesse espaço (Desafio Pré-vestibular), a formação docente sofre atravessamentos tanto do discurso pedagógico quanto dos movimentos sociais, fazendo com que a participação desses professores no projeto produza efeitos na formação e na identidade docente desses sujeitos.

Os cursos de licenciatura são impelidos a promover a formação profissional dos docentes para atender os desafios da educação escolar, “levando em conta que é consenso de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola” (MARCELO, 2009). Nesse sentido, faz parte das ações de formação de professores o incentivo das instituições formadoras para o exercício da docência nas escolas, durante os estágios, mas também em outros espaços, de modo que os futuros professores tenham contato com diferentes espaços pedagógicos, articulando a teoria com a prática.

Metodologia

A metodologia da pesquisa procurou atender pressupostos da análise de discurso na perspectiva foucaultiana, entendendo o discurso como produtivo e operando na construção dos dados da pesquisa e atentos aos processos de subjetivação pelos discursos, em diferentes formações discursivas. Para Foucault,

em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2014, p. 8)

Ao analisar os discursos, deve-se levar em conta a noção de *enunciado*. Enunciados são como as unidades do discurso, sempre atravessados por relações de poder, que colocam o discurso em andamento. Deve-se levar em conta que os enunciados não estão “soltos por aí”, não é simplesmente fala, eles precisam estar articulados entre si para serem os formadores do discurso.

Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. (FOUCAULT, 2015, p. 120)

Na busca de reconhecimento de discursos e enunciados sobre a formação de professores no Curso Desafio, foi realizada uma pesquisa com os professores, por meio de uma entrevista semiestruturada. No ano de 2015 havia 67 professores voluntários (graduados e graduandos) atuando no projeto, sendo 57 licenciados ou licenciandos e outros 10 acadêmicos de outros cursos de bacharelado, sendo sujeitos da pesquisa sete professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) identificados de P₁ a P₇, participantes do projeto como professores nesse mesmo ano.

A prática como enunciado do discurso pedagógico

Considerando os princípios das orientações em documentos oficiais, vemos a ênfase da prática como marca do discurso pedagógico para a formação de professores. Na pesquisa realizada com os professores do curso, também, é possível reconhecer essa marca: ser professor da prática torna-se condição para uma boa formação docente. Analisando esse enunciado, podemos pensar nos efeitos que produz nos sujeitos em formação que, subjetivados por esse discurso (e também por um discurso político de saber lidar com as diferenças e conhecer as realidades), entendem que quanto mais prática tiverem, melhor preparados estarão para “enfrentar” a realidade da escola. Em uma perspectiva foucaultiana de discurso, podemos conceber de uma rede discursiva composta por diferentes discursos, articulados entre si. Segundo Foucault (2014):

A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e interdita, por conseguinte, todos os outros; mas, em reciprocidade, serve-se de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si, e desse modo os diferencia de todos os outros. Ela efetua uma dupla sujeição: dos sujeitos falantes ao discurso, e dos discursos ao grupo, pelo menos virtual, dos indivíduos falantes. (p. 43)

Em uma das questões da entrevista, visando conhecer as motivações dos acadêmicos para participar do curso de extensão Desafio, foi perguntado se haviam participado de outros projetos (de ensino, pesquisa ou extensão) ao longo do curso de graduação. As respostas indicam a participação, da maioria, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mas, em menor número, também houve participantes em outros projetos de ensino ou extensão. Vimos, então, que cerca de 70% dos professores de Ciências da Natureza do curso Desafio Pré-vestibular haviam participado do projeto PIBID, um projeto que tem como princípio a realização de atividades de docência na escola. Assim como no PIBID, acredita-se que participação dos acadêmicos em outros projetos durante a formação, tenha efeitos na formação e identidade docente desses sujeitos, tal como indica a fala da professora P₅:

O PIBID me fez enxergar novas propostas, novas maneiras (de dar aula). Não digo que o estágio tenha mudado a minha visão (de ser professor) porque o estágio foi uma coisa extremamente fora, foi rápido, foi uma coisa que quando eu pensei que eu ia ter uma experiência, acabou. E agora é o Desafio que está construindo uma identidade docente, pois eu me sinto mais segura. A professora de 2016 é muito mais segura que a professora de 2014, tanto em relação aos conteúdos quanto aos alunos.

Na fala da professora podemos perceber como a prática com a sala de aula é vista com admiração pelos professores em formação. Garcia (2015) associa ao discurso pedagógico que, por volta dos anos de 1990, passou a valorizar a prática como fator decisivo para uma boa formação docente, com o interesse e motivação dos acadêmicos em realizar a prática. Além disso, o professor em formação inicial sente a também a necessidade de estar mais próximo da realidade da sala de aula na tentativa de diminuir/minimizar a distância entre sua formação acadêmica na universidade e a realidade escolar.

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (GATTI, 2011, p. 25)

A diversidade das escolas apontadas pela autora, faz com que os estudantes dos cursos de licenciatura procurem espaços mais próximos da realidade que irão encontrar nas escolas, como forma de se sentirem preparados para enfrentar essa realidade. Subjetivados pelo discurso de que o “bom professor se forma na prática”, muitos licenciandos procuram o curso Desafio Pré-vestibular antes mesmo da realização dos estágios, como aponta a professora P₂:

Quando a gente começa a cursar a licenciatura, não temos uma noção, e a realidade mesmo a gente vê dentro da sala de aula, e iniciando aqui eu já pude perceber essa realidade desde o início do curso. Foi para ter essa experiência, para já ter essa noção. Eu acho que ajuda também a gente a ter essa desinibição para quando chegar no estágio não chegar tão “cru”.

Sobre a questão do reconhecimento dos cursos de licenciatura, os alunos buscam esse reconhecimento na prática. Pereira (2016) afirma que muitos estudantes ingressam na graduação em licenciatura sem compreender o objetivo do curso. O autor defende que os cursos de licenciatura deveriam ter o eixo central nos estágios e que a extensão deveria ser vista como um papel crucial na formação docente. Nesse sentido, a professora P₇ aponta que

um dos motivos dela ter procurado um espaço da extensão é o distanciamento do currículo do curso de graduação com a licenciatura.

A Física da UFPel tem um diferencial porque ela é bem bacharelado, uma “licenciatura bacharelada”, então pra eu conseguir ter contato com a licenciatura, seria ir dar aula e os estágios eram bem no final do curso, então o Desafio acabou sendo a oportunidade, no caso do meu curso[...]

Com relação ao currículo nos cursos de licenciatura, Pereira (2006) aponta que há ainda nos cursos uma valorização maior do bacharelado em detrimento da licenciatura, no sentido de que existe um discurso de que formar um professor para a educação básica é “menor” do que formar um pesquisador. Nessa perspectiva, Garcia (2014) aponta que o currículo,

é um território de saberes-poderes que disputam identidades e lutam por hegemonia nos currículos de formação de professores e na instituição de significados acerca da vida humana e das práticas sociais. A política curricular oficial para a formação de professores institui uma nova forma de governamentalidade sobre a ação e conduta docentes, pois favorece um conjunto de ordenamentos e regras que privilegiam determinados saberes e experiências curriculares que visam promover formas particulares de organização dos currículos, de sensibilidade e ação por parte dos docentes. (p.88)

A autora entende as políticas públicas e curriculares como um dispositivo¹ de governamentalidade, e toma o conceito de governamentalidade, na perspectiva de Foucault (2015), como sendo uma forma de gestão global dos sujeitos de uma determinada categoria (rede discursiva). Foucault chama essa gestão de biopolítica, considerando haver um controle de estratégias que os indivíduos podem ter, sendo essas relações e estratégias sempre atravessadas por relações de saber-poder, produzindo efeitos na educação e na produção dos sujeitos sociais subjetivados pelos discursos presentes nessa rede discursiva.

Embora, se reconheça que as mudanças curriculares e a valorização da prática implicam um olhar diferenciado para os cursos de licenciatura e para a sua identidade, a ênfase na prática nos cursos de formação também suscitou críticas, pois a primazia da “experiência” docente vem acompanhada da autoresponsabilização do acadêmico pela sua formação, tirando o foco da responsabilidade do poder público, da universidade e dos professores formadores das instituições de ensino superior.

O discurso pedagógico que aponta para a valorização da autoformação por parte do licenciando/licenciado, coloca, segundo Osório (2014), a autoresponsabilização pela formação docente como produtora de novas formas de pensar a formação de professores, pois se os sujeitos passam a fazer a gestão da sua formação, precisam procurar meios e espaços propícios para o desempenho dessa função. O enunciado da autoformação no discurso pedagógico pode ser reconhecido na fala das professoras P₄ e P₅:

Sentia a necessidade de me aperfeiçoar como professora, já que eu só tinha o estágio e não queria parar, pois o professor quando para de dar aula, ele para de ver os conteúdos, ele para a prática, e se depois passa em concurso para dar aula, tem que reaprender tudo de novo. (P5)

Eu achei que ir para o Desafio ia me possibilitar sair da minha zona de conforto pra aprender por meios meus o que eu precisava de alguma maneira [...] O que me

¹ Para Foucault, é a rede que pode ser estabelecida entre os discursos, instituições, organizações, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, etc. (REVEL, 2005)

incentivou foi aprender e principalmente aprender como ser professor, tentar metodologias diferentes, tentar ser diferente [...] (P4)

A concepção de uma formação que não busca um ponto de chegada, assim como as relações de poder imbricadas nessa concepção, faz com que o sujeito se entenda como um empreendedor de si mesmo (OSÓRIO, 2014), que nunca terá uma formação completa ou suficiente. Essa articulação reforça formação do professor na prática nunca acaba, não tem um fim. Para a mesma autora:

O futuro professor ativo deve ser um sujeito consumidor ou caçador de formação constante; ele já começa a ser concebido, durante a sua formação básica, com o objetivo de se movimentar como um sujeito que age com liberdade e autonomia, importantes competências para se tornar esse tipo de bom consumidor. (OSÓRIO, 2014, p. 77)

Além da crítica à autoresponsabilização do professor pela sua formação, a ênfase na prática, acaba contribuindo para um processo de desintelectualização do professor, pois nessa visão pragmática da formação docente, o professor pode ser visto como um profissional que irá pôr em prática as regulações e orientações dos documentos oficiais. Nesse sentido, também a dicotomia teoria-prática, ainda presente nos currículos dos cursos de licenciatura, precisa ser discutida. Para a autora, documentos oficiais² que orientaram a formação de professores na primeira década dos anos de 2000, consideram que

O conhecimento teórico é admitido e tem lugar no extrato anterior quando encontra fins uteis e instrumentais: iluminar e esclarecer a prática e a experiência. Essas formulações e divisões entre teoria e prática, entre experiência e teoria, contraditoriamente, terminam por reforçar dicotomias e divisões que a própria teoria crítica e pretendia superar. (GARCIA, 2015, p. 64)

A ideia de que uma boa formação docente se dá na experiência a partir da prática, aparece em todas as falas dos sujeitos dessa pesquisa, mostrando ser um enunciado que compõe o discurso pedagógico desta época e que subjetiva licenciandos e licenciados a procurarem espaços onde possam desenvolver a prática, muitas vezes, ainda no início do curso de licenciatura.

Considerações Finais

A partir das análises foi possível compreender o espaço Desafio pré-vestibular como um espaço de formação de professores que proporciona uma formação baseada na experiência e na prática em sala de aula, contribuindo para a formação destes professores. Construir e analisar os dados com um olhar voltado para o discurso e os enunciados que o constituem, permitiu enxergar que os discursos da experiência e da prática são requisitos para uma boa formação docente, sendo possível também perceber o papel dos documentos oficiais na subjetivação dos professores que procuram o curso como um espaço de formação profissional.

Nesse sentido, foi possível perceber a importância dada pelos professores em formação (ou já formados) aos espaços que possibilitem o exercício da prática em sala de aula. Pensar o curso Desafio pré-vestibular como um espaço de formação de professores, é pensar na formação

² Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

desses sujeitos sendo atravessada pelos discursos que circulam nesse contexto e que produzem efeitos também na identidade destes professores que, na maioria das vezes, ainda estão em formação inicial.

Referências

- BRASIL.CNE/CEB Ministério da Educação, secretaria de educação básica. Resolução nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 define Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. dez. 1996. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/>>.
- BRASIL. CNE/CEB Ministério da educação, secretaria de educação básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília jun. de 2014. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/>>.
- BRASIL.CNE/CEB Ministério da educação, secretária de educação básica. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015 define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Brasília, p. 1- 15 de jun. de 2015. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/>>.
- BRASIL.CNE/CEB Ministério da educação, secretária de educação básica. Resolução nº 13.005 de 25 de Junho de 2014 define o Plano Nacional de Educação. Brasília. jun. de 2014. Disponível em :< <http://www.mec.gov.br/>>.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. 254 p.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 74 p.
- GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. **A Contribuição da Extensão Universitária para a Formação Docente**. 2012. 115f. Tese (Doutorado em Educação) Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. Mais prática nos cursos de licenciaturas é sinônimo de mais qualidade na formação docente? In: Osório, Mara Rejane Vieira; Gomes, Vanise dos Santos. **Formação, Experiência Docente e Práticas Escolares**. 2.ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2014. P. 87 – 100.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**, São Leopoldo – RS, v.19, n. 1 p. 57- 67.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília, Unesco, 2011, 300p.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 32, p. 7-22, jan/abr. 2009.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. UAB e a casa do professor: enredando condutas docentes nas teias da formação ao longo da vida. In: Osório, Mara Rejane Vieira; Gomes, Vanise dos Santos. **Formação, Experiência Docente e Práticas Escolares**. 2.ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2014. p. 65 - 86.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores – Pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 168p.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Políticas Curriculares e Formação Docente. In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA, 36º., 2016, Pelotas. Notas prévias.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

UFPEL. Ministério da Educação e do Desporto. Projeto de Extensão Desafio Pré-vestibular. Pelotas, p. 2, Mar. de 2003.