

O LUGAR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

**O LUGAR DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES**

Conselho Editorial Acadêmico
Responsável pela publicação desta obra

Alberto Albuquerque Gomes
Divino José da Silva
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
Gilza Maria Zauhi Garms
Maria Suzana de Stefano Menin
Mauro Betti
Paulo César de Almeida Raboni
Renata Junqueira de Souza

YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

**O LUGAR DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA
FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

**CULTURA
ACADÊMICA**

Editora

© 2011 Editora UNESP

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

L556Li

Leite, Yoshie Ussami Ferrari

O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de
professores / Yoshie Ussami Ferrari Leite. – São Paulo :

Cultura Acadêmica, 2011.

104p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-217-8

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Acompanhamento
na formação de professores . 4. Educação – Estudo e ensino (Estágio).

I. Título.

11-8071.

CDD: 370.71

CDU: 37.02

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de
Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

*A todos aqueles
que acreditam na possibilidade
de uma escola pública
de melhor qualidade...*

SUMÁRIO

Apresentação 9

Introdução 19

1 Sobre a escola e os professores
de que falamos 27

2 Sobre a formação do professor 37

3 Sobre os estágios nos cursos
de formação de professores 45

4 Sobre as normatizações legais e as
práticas pedagógicas: novas possibilidades? 57

5 Sobre a formação de professores
em Portugal e os estágios pedagógicos 69

6 Concluindo 89

Referências bibliográficas 97

APRESENTAÇÃO

O presente texto corrobora a visão crescente de que a formação dos professores constitui uma das principais estratégias para qualificar o sistema de ensino escolar gerenciado por qualquer nível do poder público.

De fato, as políticas de formação de professores se desenvolveram ao longo da segunda metade do século XX e ganharam especial relevância nos seus anos 1990. Em pleno processo de globalização, um amplo fenômeno econômico, cultural, social, tecnológico, de reconfiguração mundial do modo de produção capitalista, os chamados Estados nacionais promoveram suas reformas de modo a se adaptar às novas exigências da matriz teórica e política neoliberal. Em geral, as ditas reformas implementaram velhas/novas políticas sociais, em detrimento, quase sempre, de ganhos anteriores das classes trabalhadoras.¹ No quadro das reformas, a educação não ficou esquecida e passou a ser focada também em nível mundial. Os temas educacionais foram objeto de fóruns internacionais e, na prática, os sistemas nacionais de ensino sofreram

1. Cf. Silva Jr., 2002, e Sanfelice, 2008.

intervenções das orientações de agências como ONU, Unesco, OIT e FMI, por exemplo.

Nos dias de hoje, amplia-se, de forma considerável, a atenção dos estudiosos e pesquisadores preocupados em entender e dimensionar o conjunto de transformações globais que o modo de produção capitalista vem implementando. As mudanças são tão profundas, por todos os lados e em várias dimensões, que não há ser humano que não se sinta atingido por elas. Na essência, as sociedades capitalistas continuam sendo o que sempre foram, ou seja: sociedades nas quais o capital explora o trabalho; sociedades que defendem com unhas e dentes a propriedade privada dos meios de produção; sociedades que geram riquezas por meio do trabalho social de muitos, mas que são apropriadas por poucos; sociedades de elevado consumo e de profundas desigualdades.

Sempre reproduzindo a mesma essência, as sociedades capitalistas são impelidas a novas conjunturas que avivem as chances da própria manutenção. E, de crise em crise, o modo de produção capitalista alonga sua permanência, fadada a se exaurir um dia.

Em 1966, a Unesco, juntamente com a OIT, convocaram a Conferência Intergovernamental Especial sobre a Situação dos Docentes dos Países Membros. Do referido evento herdou-se o documento “Recomendação relativa à situação do pessoal docente”, com amplas “diretrizes sobre política de educação, planos de estudo, formação docente, emprego, condições de trabalho, e participação dos professores na tomada de decisões” (Rodrigues & Vargas, 2008, p.39-40). Além do reconhecimento do papel dos docentes na educação, na formação das pessoas e na sociedade como um todo, propôs-se um detalhado programa de formação geral, integral, técnico-pedagógico, continuada e gratuita.

No Brasil, a ditadura civil-militar imposta pelo denominado Movimento de 64 implantou reformas educacionais que atendiam objetivos da internacionalização da economia. O ensino superior foi reorganizado pela Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968), e a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os antigos ensinos primário e médio, agora denominados de primeiro e segundo graus. Desapa-

receram as Escolas Normais, de formação de docentes, e se instituiu a Habilitação Específica de 2ª grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM), dispersa entre outras.

As mudanças econômicas mundiais se aceleraram e muitas perdas de direitos nos Estados de bem-estar se configuraram. Nas ditaduras semeadas pela América Latina, nem os direitos humanos essenciais eram respeitados.

Nos anos 1980, com o crescimento da influência dos neoliberais² em muitos governos, a prioridade da política econômica passou a ser o investimento em infraestrutura para garantir a ampliação dos ganhos do capital. O mundo capitalista deixou de ter a concorrência dos países socialistas em derrocada e se sentiu mais liberado para ampliar a sua lógica de funcionamento onde quer que fosse. Os países periféricos da globalização passaram a ser monitorados pelo Banco Mundial, que, emprestando dinheiro para o pagamento de suas dívidas, exigia cortes nos gastos sociais, especialmente nas áreas da saúde e da educação. Foram tempos de privatização dos serviços públicos, de ampliação do desemprego estrutural e de flexibilização do trabalho. A lógica de mercado tornou-se soberana, nas mais diferentes instâncias das sociedades afetadas, e muita pobreza passou a constituir o cotidiano de milhões de seres humanos. A globalização demonstrava que nem todas as sociedades ganhariam algo de bom com ela.

A dramaticidade dos problemas relacionados à educação em muitos países acabou se refletindo nas agências e nos eventos internacionais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jontien, Tailândia, é um exemplo. Do documento *Declaração mundial e um marco de ação*, assinado por 155 países, surgiam políticas educativas relacionadas à educação básica e às questões docentes.

Em 1996, em Genebra, a 45ª Reunião da Conferência Internacional de Educação, patrocinada pela Unesco e destinada a minis-

2. Cf. Corrêa, 2000.

tros de Educação, teve como tema central o papel dos docentes em um mundo em processo de mudança. Pouco antes, os ministros de Educação da América Latina e do Caribe, reunidos em Kingston, Jamaica, elaboraram o documento *Educação, democracia, paz e desenvolvimento*, com várias recomendações relacionadas aos docentes. Em 1997 e 2000, OIT/Unesco fizeram também suas manifestações voltadas aos docentes do ensino superior.

Sintetizando as temáticas das agências e dos fóruns internacionais, podem-se citar, entre outras, as seguintes: formas de contratação e carreira dos docentes, participação nas decisões, formação, a situação da mulher docente, a deterioração do trabalho, profissionalização, formação permanente, desempenho, salário, imagem social, formação em serviço.

Documentos resultantes de novos eventos regionais ou internacionais continuaram sendo produzidos e destacando o papel dos docentes no sucesso das reformas educativas promovidas pelos Estados. Apenas menciono alguns deles: encontro de Santo Domingo, 2000, com a participação da América Latina, Caribe e América do Norte, que produziu o documento *Educação para todos nas Américas: marco da ação regional*, assinalando o comprometimento dos Estados em melhorar as condições de profissionalização dos professores; ainda em 2000, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dacar, Senegal, que avaliou o cumprimento das metas estabelecidas em Jontien e estabeleceu novos alvos até o ano de 2015, destacou a necessidade de melhorar as condições sociais, o ânimo e a competência profissional dos docentes, bem como a formação de qualidade; na Primeira Reunião Internacional do Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe – Havana, 2002 –, a *Declaração de Havana* propõe que o lugar de formação de professores é a Universidade.³

Em estudo bem acurado, Beech (2008) demonstra a influência que as agências, com seus fóruns regionais ou mundiais e os docu-

3. Cf. Rodriguez & Vargas (2008).

mentos neles produzidos, tiveram sobre as reformas da formação docente na Argentina e no Brasil. A visão de mundo e o ideário dos reformadores e governos locais espelham o que elas impingem quase mundialmente.

O autor citado lembra que um dos pressupostos da visão universalizada é a afirmação de que os docentes devem ser flexíveis e adaptáveis, de forma a se adequar às mudanças permanentes no currículo e nos métodos. Como a atual formação do docente não o prepara para tanto, nem para acompanhar a evolução permanente do conhecimento, faz-se necessária a formação continuada a fim de que ele tenha autonomia e seja responsável pelo seu trabalho. Também não lhe pode faltar a criatividade para que se constitua como um guia do aluno que constrói o seu próprio conhecimento. É preciso que saiba trabalhar em equipe e que sua formação tenha sido prática.

Também nas políticas educativas gerais o Brasil reflete aquilo que as agências tornaram orientações hegemônicas: descentralização, autonomia da escola, currículo baseado em competências, sistemas centrais de avaliação de resultados e a profissionalização dos docentes.

É possível observar que se disseminou uma crítica generalizada à formação docente que vinha sendo praticada. A proposta, agora, de uma formação permanente do docente o responsabiliza por obtê-la. Acrescenta também a ideia de que ele deve estabelecer vínculos com a comunidade e a se tornar o responsável pela aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles de menor rendimento.

Beech (2008) se mostra surpreso com a legitimação que as propostas das agências receberam por aqui e, posso acrescentar, tornaram-se absolutamente hegemônicas.⁴ Entre outros aspectos, a legitimação e a hegemonia do ideário das agências na nossa legislação tornam quase inviável que se pensem possibilidades dife-

4. Cf. Neves (2005).

rentes para a educação, para a formação docente e para a sociedade. Obteve-se, de modo até subliminar, um consenso.

Traduzo a seguir, de forma livre, a principal crítica de Beech (2008, p.78) às propostas das agências, com a qual concordo:

A crítica fundamental que se pode fazer às propostas das agências internacionais se centra na ideia de que um modelo universal de educação pode ser promovido como solução da maioria dos problemas educativos em quase todos os contextos do mundo. O suposto que está implícito na ideia é que a educação pode ser entendida como um aspecto independente da realidade social e que, portanto, as soluções educativas podem se transferir de um contexto a outro, sem maiores problemas.

Na prática, as propostas universais acabam por ignorar as especificidades regionais e/ou locais, as reinterpretações dos discursos, as resistências e a base material para a qual deveriam se voltar. Os resultados esperados podem não ser alcançados e também, às vezes, desastres podem ser provocados.

Mais recentemente, percebe-se que os docentes em formação, ou em ação no “chão da escola”, estão lançados à própria sorte. A maioria dos que se encontram em formação frequenta escolas privadas e, portanto, precisa arcar com todos os custos da empreitada. A qualidade básica da formação geral ou específica é um nó a ser desatado. Quem está em ação é induzido a prover sua formação continuada/permanente e viver sob a ameaça dos novos sistemas de avaliação que impactam também os proventos, hoje, se não aviltantes, pelo menos muito inferiores aos das profissões equivalentes.

A complexa situação dos profissionais docentes nos dias de hoje, quando os níveis escolares inferiores vêm se universalizando, é bastante delicada. Pesam sobre eles inúmeras críticas e verdadeiras campanhas midiáticas de desabono. As relações com os poderes públicos ou privados – setor onde reina a educação mercantil – são difícilísimas no que diz respeito a planos de carreira, salários e condições de trabalho. Mais difíceis ainda, a cada dia, por conta da

pouca mobilização da própria categoria. O encontro dos docentes com os alunos em sala de aula, ou com as famílias em outras atividades, não vem sendo exatamente a convivência em um paraíso.

O desafio atual é discutir as questões candentes para que a reflexão coletiva vislumbre as possibilidades do magistério e seus significados na sociedade contemporânea em mutação, mas, na essência, ainda a mesma.⁵

A autora deste livro decidiu enfrentar parcela de tamanho desafio. O seu texto original fez parte dos requisitos para a realização de concurso de livre-docência junto à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente – SP, realizado no transcorrer do ano de 2011 e bem-sucedido.

Pode-se dizer que Leite (1994) é realista. A educação no Brasil teve avanços, como na universalização e no acesso ao ensino fundamental, mas ainda permanece marcada pelas características históricas e sociais das nossas inúmeras diferenças e desigualdades. A educação escolar como um todo continua necessitando de muita qualificação, e a figura do professor é teórica e praticamente nevrálgica para o processo. Mas há uma realidade gritante e, apesar da importância que se passou a atribuir ao tema da *formação inicial dos professores*, o cotidiano desse profissional revela os seus limites, tanto para o exercício educativo das crianças das escolas estatais, quanto para se assumir como agente de ações transformadoras do ensino e da própria sociedade.

Onde estaria o nó central da questão? Nos programas de ensino das disciplinas das licenciaturas distanciadas da prática e da realidade da escola, burocratizados, acrílicos e submetidos a uma racionalidade técnica. É preciso, então, antes de tudo, superar tal modelo, substituindo-o por outro de base reflexiva e de caráter ético. Não é, portanto, um referendo à visão predominante, já indicada por mim anteriormente.

5. Recomendo enfaticamente a leitura do Documento Final do Conae, 2010, em especial o *Eixo IV: formação e valorização dos/das profissionais da educação*.

Com um somatório de elementos teóricos e práticos amalhados no transcorrer do seu estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da USP e, parcialmente, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Leite (1994) reflete sobre a função social da escola estatal no Brasil, denominando-a de escola pública. Quer compreender o *verdadeiro* papel do professor naquela instituição, para melhor poder pensar sua formação inicial. O uso de sólidos teóricos, que olham para as transformações mais recentes da instituição escolar estatal com “bons olhos”, traz esperanças aos seus docentes. É preciso entender historicamente as últimas ocorrências.

Como a *formação inicial dos docentes* exige uma resposta que viabilize ao professor saber lidar de forma ampla com os contextos específicos em que vai atuar, as sugestões reflexivas e críticas da autora para os cursos de formação são bastante provocativas. Destaca, em especial, o problema fulcral dos estágios nos cursos de formação e assinala a necessidade de redefini-los conceitualmente. A relação teoria e prática é, então, pensada parcimoniosamente.

Por último, Leite (1994) faz um percurso sobre as normatizações legais que ocorreram nos últimos anos e que definem a concepção dos cursos de formação inicial em vários dos seus aspectos, comentando avanços e recuos observados. A impressão é que os avanços são maiores.

A questão das práticas de ensino e estágios é retomada de forma a se observar como ela vem sendo tratada em instituições formadoras de Portugal, com as quais seria proveitoso estabelecer interlocações.

O leitor encontrará aqui um clamor da autora às instituições formadoras de professores para que se empenhem de forma radical na organização de seus cursos de licenciaturas, de tal modo que possam assumir a responsabilidade social da formação dentro das condições complexas dos dias atuais. Os professores formados em novo modelo, por sua vez, terão maiores instrumentos teóricos e práticos para responder aos desafios de ensino da escola estatal infantil, fundamental e média, qualificando-a cada dia um pouco mais.

Com a proposta de formação inicial formulada por Leite (1994), e com a qual o leitor poderá se familiarizar no transcorrer da leitura, aclara-se uma perspectiva crítica e prospectiva. Professores em exercício e professores em formação, com certeza, muito se beneficiarão do presente texto que, felizmente, não se inspira nas políticas de formação docente das agências.

Prof. dr. José Luís Sanfelice⁶

6. Professor titular em História da Educação na FE/Unicamp. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). e-mail: histedbr.fae.unicamp.br ou sanfelice00@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, o Brasil deu passos importantes no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório. Essa democratização do acesso e as tentativas de melhoria desse nível de escolaridade estão acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e nas demandas da sociedade contemporânea.

A situação educacional brasileira não se dissocia do quadro político, econômico e cultural mais amplo, que ainda é marcado por desigualdades sociais e regionais significativas, apesar dos avanços registrados nas últimas décadas de nossa história.

Para o alcance real da melhoria da educação básica, e mesmo dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentam-se inúmeros desafios educacionais, entre os quais destaca-se a formação dos professores, que sempre foi considerada um dos elementos principais para intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos, nos âmbitos nacional, estadual ou municipal.

A figura do professor assume importância ímpar entre os vários atores do espaço educacional que promovem a educação necessária para as crianças da escola pública, e, portanto, como agente de um processo de transformação da realidade social. Apesar da relevância

de seu papel, muitos estudos¹ têm mostrado que os professores não estão sendo suficientemente bem preparados pelas agências formadoras para enfrentar os desafios do processo de ensino-aprendizagem apresentados no cotidiano da sala de aula. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, em geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática e acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica.

Os cursos precisam se organizar de forma a possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar esse modelo, substituindo-o por outro que lhes assegure uma base reflexiva para sua formação e atuação profissional.

Diante da complexidade de sua tarefa, é imperioso que as agências formadoras de professores percebam que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter preparo para compreender os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e assegurar-se da importância dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade. E esses saberes docentes, necessários ao professor, constituem ainda conhecimentos novos para as instituições e para os pesquisadores que atuam na formação desse profissional.

-
1. B. A. Gatti, E. S. S. Barreto (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009. Y. U. F. Leite, *A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*. Campinas, 1994. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Campinas. V. M. Machado, *Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico reflexivo?* Marília, 2003. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP. C. S. C. Nunes, *Os sentidos da formação continuada: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. Campinas, 2000. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Unicamp. M. I. Almeida, *O sindicato como instituição formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. São Paulo, 1999. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/USP. S. Pimenta, Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: S. G. Pimenta, E. Ghedin (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (Brasil, 1996), a área da formação de professores vem passando por um período de grandes mudanças, dispostas nos instrumentos de legislação que a regulamentam. Vários decretos, pareceres e resoluções buscam regularizar e finalizar uma etapa de proposições para a reforma educacional nesse campo. Dentre os principais textos legais, destacamos a Resolução CNE no 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica em nível superior, no curso de licenciatura de graduação plena (Brasil, 2002).

Essa resolução apresenta os princípios orientadores amplos e as diretrizes da política de formação de professores que irão nortear a organização e a estruturação de todos os cursos, em quaisquer dos *loci* institucionais – universidade, centro universitário ou instituto superior de educação –, de área de conhecimento e ou etapa da escolaridade básica.

O Parecer nº 28/2001 (Brasil, 2001) e a Resolução CNE nº 2/2002 (Brasil, 2002) estabeleceram a duração e a carga horária mínima dos cursos de licenciatura, indicando que não deveriam ter menos de 2.800 horas, desenvolvidas, no mínimo, em três anos letivos, das quais quatrocentas horas deveriam ser de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo de toda a graduação, e mais quatrocentas horas para o estágio supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso.²

Essa determinação de um total de oitocentas horas de práticas pedagógicas constituiu um dos aspectos mais marcantes e emblemáticos dentre as diretrizes estabelecidas, e que mais polêmica e impacto poderia ter causado nos cursos de formação de professores, uma vez que caberia às instituições de ensino superior a elaboração

2. A análise e as distinções dessas atividades – “prática como componente curricular” e “estágio supervisionado” – serão realizadas ao longo do estudo, no capítulo 4, denominado “Sobre as normatizações legais e as práticas pedagógicas: novas possibilidades?”.

dos projetos pedagógicos dos cursos, considerando a carga horária acima referida.

Considero como práticas pedagógicas o conjunto composto pelas oitocentas horas, divididas igualmente entre “prática como componente curricular” e “estágio supervisionado”, que, conforme as normatizações do Conselho Nacional de Educação, deveria estar contemplado de maneira rigorosa e compromissada no projeto pedagógico dos cursos de licenciaturas em todas as instituições de ensino superior do país. Esse espaço previsto na formação inicial significaria a possibilidade de o futuro professor iniciar sua socialização profissional e sua inserção nos contextos econômico, social, cultural, científico, educacional e até mesmo pessoal que vão permeiar a ação docente. Enfim, a oportunidade de desenvolver processos reflexivos sobre a teoria e a realidade socioeducacional em que os licenciados irão atuar. A fim de atender a essas determinações legais e planejar essas atividades, os cursos de licenciatura teriam que efetuar uma árdua tarefa de reestruturação curricular de seus projetos pedagógicos. E, mesmo assim, os resultados seriam duvidosos.

A escolha do tempo verbal usado no parágrafo anterior é intencional, pois indica o que “seria” se outras normatizações legais aprovadas mais recentemente não tivessem alterado, em parte, a determinação da carga horária de oitocentas horas às práticas pedagógicas.

Esta pesquisa se situa nesse contexto, buscando responder questões que há muito acompanham os educadores e os pesquisadores, e que ainda carecem de respostas mais convincentes.

- Qual a importância dos cursos de formação inicial para melhor preparo e atuação do professor na escola pública de hoje?
- Qual o lugar, o papel ou a função das práticas pedagógicas no processo de formação dos professores?

Tendo em vista essas questões, esta pesquisa teve por objetivos:

- analisar o papel do professor na atual escola pública;
- investigar os problemas do processo de formação do professor para atuar nessa escola;
- analisar a importância das práticas pedagógicas na formação e atuação docente.

Os caminhos metodológicos percorridos pelo presente estudo possuem características de uma pesquisa de cunho qualitativo, tanto pela natureza dos objetivos que se pretendeu buscar, em uma perspectiva de se compreender os fenômenos, quanto pelos procedimentos usados. Baseou-se essencialmente em estudos bibliográficos, incorporando-se também a coleta de dados por meio da análise da legislação educacional, de documentos e de entrevistas realizadas.

Como estudo bibliográfico, entende-se a organização, sistematização e síntese de dados e de ideias a partir da contribuição de vários autores e pesquisadores, da análise de textos legais e de documentos das instituições escolares, com apoio da qual se produziu uma elaboração teórica das ideias aqui apresentadas.

Foi com esse propósito que busquei realizar a pesquisa no Estágio de Pós-Doutoramento realizado na Faculdade de Educação da USP, sob a orientação da professora doutora Selma Garrido Pimenta, no período de 2003 a 2004. Fiz parte do Projeto Integrado, coordenado pela minha supervisora junto ao CNPq, e participei das atividades desenvolvidas no contexto dos estudos e debates ocorridos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (Gepefe/FEUSP), também por ela coordenado.

Tendo em vista a justificativa e os objetivos da pesquisa, parte das atividades foi realizada em Portugal, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, entre setembro a novembro de 2003, sob a co-orientação do professor doutor João Barroso.

A decisão de buscar analisar a experiência de formação de professores naquele país se deu porque algumas instituições portuguesas já contemplavam, na organização do curso de formação

inicial, a presença das práticas pedagógicas. As atividades realizadas durante minha permanência em Portugal me permitiram:

- conhecer as orientações legais que configuram o cenário dos cursos de formação de professores;
- consultar e analisar a bibliografia e a produção científica referente à formação de professores e o papel das práticas pedagógicas nos cursos de formação docente;
- recolher documentação para identificar e compreender os problemas envolvidos na formação de professores e na construção do projeto pedagógico que contempla uma prática pedagógica relevante;
- conhecer e analisar a percepção dos diversos docentes e investigadores acerca da prática pedagógica no processo de formação de professores;
- trocar experiências com docentes e pesquisadores sobre vários temas referentes a uma melhor política de formação de professores para a educação básica.

É importante salientar que este trabalho não tem o intuito de esgotar o assunto, mas de apontar alguns aspectos que provoquem a discussão em torno da importância e da necessidade de se rever e ressignificar as questões do estágio, da relação universidade e escola básica, da articulação da teoria com a prática na formação dos professores e da relevância das práticas pedagógicas no processo formativo do docente.

Para tanto, acreditamos ser interessante, em primeiro lugar, considerar o papel do professor nos dias de hoje, o significado de sua tarefa em sala de aula, partindo da compreensão do sentido e do papel da escola pública, para mais bem compreender as questões relacionadas à formação do profissional docente. Em seguida, buscamos refletir sobre uma nova concepção de formação de professores e o papel do estágio dentro desse conceito de formação docente e, ainda, analisar como as recentes normatizações da polí-

tica educativa tratam dessa questão. Por fim, procuramos considerar como a prática pedagógica está sendo trabalhada nos cursos de formação de professores em Portugal, de modo a contemplar e assegurar uma melhor formação dos docentes.

1

SOBRE A ESCOLA E OS PROFESSORES DE QUE FALAMOS

Retomar e compreender a função social da escola pública no Brasil, bem como o papel do professor e o sentido de sua tarefa em sala de aula, constituem aspectos importantes, essenciais e necessários para se pensar os desafios da escola pública brasileira, de modo que ela possa se tornar realmente uma escola democrática, exigente e de qualidade para todas as crianças e adolescentes.

Pensamos que, sem uma compreensão da escola pública, não se consegue avaliar o verdadeiro papel do professor e, conseqüentemente, não haverá condições de refletir as questões referentes à formação inicial dos docentes, a partir do modelo que se apresenta hoje, a fim de propor novos sentidos para o processo formativo desses profissionais e refletir sobre os saberes docentes necessários à construção de sua profissionalidade.

Em que tipo de organização escolar atua o professor?

É certo que, nos últimos anos, ainda que tardiamente, o Brasil avançou significativamente no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, promovendo o atendimento de quase todas as crianças nesse nível de ensino. A escola pública para poucos do passado cedeu lugar à escola para muitos, no presente. O crescimento do número de matrículas provocou, segundo Beisiegel (2006), o processo de democratização de ensino. Concordo com ele

quando diz que essa nova realidade não merece a crítica radical e conservadora que lhe impingem, acusando-a de ter contribuído para a perda da qualidade e a deterioração da escola, como se a que havia no passado, seletiva e propedêutica, é que fosse excelente.

A escola não perdeu a qualidade à medida que se estendeu aos setores mais amplos da população. Na verdade, ela mudou radicalmente, porque sua clientela mudou. Ao mesmo tempo, tornou-se local de encontro de todos os setores da população e espaço de repercussão de todas as tensões que conturbam a vida coletiva na sociedade moderna.

Beisiegel (2006) afirma que é preciso aceitar a escola como ela existe hoje, o que significa, sobretudo, aceitar o novo contingente da população que a ela teve acesso. A escola hoje “ganhou qualidade, uma vez que se abriu tendencialmente à totalidade da população” (Beisiegel, 2006, p.121), já que “não se pode pensar em qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos” (Beisiegel, 2006, p.121). Corroborando esse pensamento, Cortella (1998, p.14) afirma que a “qualidade na Educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade”. Também para Leite & Di Giorgi (2004, p.136), “não há a menor dúvida de que esta expansão é um avanço democrático essencial e que, diante dele, é absurdo qualquer saudosismo em relação à situação em que apenas uma pequena parcela da população tinha acesso a ela”.

Embora essa universalização do acesso à escola tenha ocorrido num contexto histórico marcado pela redemocratização da sociedade brasileira e por algumas mudanças no atendimento de demandas educacionais, a escola pública ainda não tem conseguido garantir a oferta de um ensino de qualidade para todos os alunos. Sabemos que a ampliação quantitativa de vagas, embora se constitua num avanço democrático relevante, não veio acompanhada de ações capazes de garantir a melhoria qualitativa do ensino ministrado nessas escolas (Leite & Di Giorgi, 2004).

Nesse contexto, cabe-nos esclarecer que, quando utilizamos o termo “escola pública”, estamos nos referindo a

[...] escolas organizadas e mantidas pelo Estado, isso significa que cabe ao Poder Público se responsabilizar plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas. Tais condições incluem a construção ou aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para o seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, com destaques para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto. (Saviani, 2005, p.3-4)

É justamente nesse referencial que se torna relevante explicitar o papel ou a função política, social e pedagógica da escola pública.

Percebe-se que intelectuais, pesquisadores, pessoas em geral, a comunidade e os meios de comunicação costumam emitir muitas críticas negativas à escola, principalmente contra a escola pública, como se o processo de democratização do ensino o tivesse lançado numa crise. É preciso, portanto, analisar, avaliar e refletir sobre esses juízos negativos, tentar compreendê-los e ressignificá-los, para que possamos entender o verdadeiro sentido da escola pública e do papel do professor nos dias de hoje. Se a escola que antes não era para todos abriu suas portas para aqueles que a ela não tinham acesso, temos, então, uma nova clientela e novas necessidades a serem atendidas.

Como tornar a escola pública um espaço capaz de garantir a inclusão social de todas as crianças, espaço de direito não somente dos professores, mas também dos alunos, filhos de trabalhadores que adentraram essa escola?

Afirmamos em outro estudo que

[...] uma escola pública preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar todas as crianças e os jovens com qualidade, proporcionando-lhes uma consciência cidadã que lhes assegure condições para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Da mesma forma, será preciso, a partir da análise e da valorização das práticas existentes, criar novas práticas no trabalho em sala de aula, na elaboração do currículo, na gestão e no relacionamento entre a equipe escolar, alunos, pais e comunidade. Temos, portanto, além de uma nova clientela, a necessidade de assumirmos novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. (Leite & Di Giorgi, 2004, p.136-7)

Sabe-se que a escola, hoje, é chamada a responder a diversos desafios novos, em razão de vários fatores, entre os quais se inclui o fato, historicamente inédito, de quase todas as crianças em idade escolar terem acesso ao ensino fundamental, o que faz com que se exija dela o desempenho de um papel mais amplo do que aquele que historicamente lhe era atribuído.

Uma série de atribuições está sendo direcionada à escola. Perrenoud (2000) aponta algumas delas, dizendo que não cabe à escola apenas ensinar os alunos a ler, a escrever e a contar. É sua função também ensinar os alunos a respeitar e a tolerar as diferenças, a coexistir, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz, e a desenvolver a curiosidade, a autonomia e o rigor intelectual. Essa lista de tarefas que a escola tem assumido ao longo do tempo vem se tornando objeto de vários estudos, nos quais ela é avaliada, e as inadequações de seu papel, denunciadas.

Freire (1961), por exemplo, aponta os problemas da nossa escola primária nos anos 1960 dizendo que ela dava ênfase apenas à memorização e à sonorização da palavra. Destaca que a tarefa da escola primária deveria ser a de oferecer conhecimento básico a seus alunos para que pudessem se identificar com seu meio e nele

atuar criticamente. Sem a inserção em seu verdadeiro contexto social, essa escola não cumpre seu papel. Afirma o autor que

Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender, mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar História, Geografia. De compreender a situação ou as situações do país. (Freire, 1961, p.29)

É nessa direção que defendemos a relevância da função da escola pública hoje, uma escola que realmente provoque mudanças, que supere as desigualdades, que transforme o contexto social. Enfim, como diz Saviani (1999, p.42), que funcione como espaço de luta para “garantir aos trabalhadores um ensino na melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”.

Pimenta & Gonçalves (1992, p.85) já afirmavam que a função social da escola é a socialização do saber historicamente acumulado, garantindo a todos a posse de conhecimentos que foram e estão sendo construídos pelos seres humanos ao longo da história, além de ser uma “das condições essenciais para que todos se beneficiem igualmente das riquezas sociais acumuladas pelo trabalho dos próprios seres humanos”. Dessa forma, ela seria capaz de instrumentalizar os alunos para a luta pela transformação da sociedade brasileira, que distribui de maneira desigual a riqueza social construída por todos. No entanto, para que a escola concretize essa função, é fundamental que se torne um lugar de análises críticas e de produção de conhecimentos que possibilitem a atribuição de significado à informação, pois “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 1999, p.66).

Para Tardif & Lessard (2005), a escola é uma instituição que se dirige para a educação e a formação de seres humanos. Nela predomina a prática interativa, com forte presença das relações interpessoais, ao se trabalhar com o ser humano, sobre o ser humano e

para o ser humano. Ela funciona essencialmente como um espaço de humanização.

Enfim, a escola realiza a prática educativa que “envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser aprendido), de objetivos, de métodos e de técnicas coerentes com os objetivos desejados” (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2003, p.168). E sua função de formar cidadãos críticos e reflexivos só será possível se a escola se tornar um espaço capaz de integrar, aos objetivos convencionais, competências como:

[...] desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental. (Libâneo, 1998, p.7-8)

É nesse contexto de complexidade das novas atribuições da escola que os professores desenvolvem o seu trabalho e é a partir dessa perspectiva que são cobrados por toda a sociedade. Muitas vezes são responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, como resultado de uma análise aligeirada, pontual e linear da situação educacional de nosso país, que não considera as fragilidades do sistema educacional, as precárias condições de trabalho do profissional docente e dos problemas referentes à sua formação inicial.

Os professores não são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. Assim como os alunos, eles também são vítimas de uma política educacional que não promove o seu desenvolvimento profissional e da falta de empenho da sociedade na construção de sua valorização profissional, que pode ser traduzida em salários dignos,

programas adequados de formação inicial e de formação contínua em serviço e condições materiais para as escolas.

Qual o papel do professor nessa escola?

Esteve (1995) afirma que algumas mudanças afetam diretamente o sentido e o significado da profissão docente, entre elas a ampliação de suas atribuições, a inibição educativa de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, a ruptura do consenso social sobre a educação e a menor valorização social do professor.

O contexto econômico e social em que trabalha o professor tornou-se complexo e diversificado, e, para a formação dos alunos, não basta apenas a mera transmissão de conhecimentos. O docente, conforme Imbérnon (2001), exerce atualmente outras funções, como a luta contra a exclusão social, a participação na comunidade, a animação em grupos, as relações com estruturas sociais e com a comunidade. Para o autor, diante da complexidade do mundo atual, o professor não pode ser considerado um mero executor de inovações prescritas, mas um profissional que deve participar ativa e criativamente do processo de inovação e mudança, a partir de seu contexto, numa relação de ensino-aprendizagem dinâmica e flexível. Desse modo, ele precisa estar preparado para as dúvidas, para a falta de certezas e para a divergência, assim como para refletir em grupo, buscando regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino.

Canário (2001) afirma que uma das mudanças mais significativas no campo da formação profissional refere-se à passagem de uma previsibilidade em relação ao mundo do trabalho para outro tipo de relação marcada pela incerteza. Para ele, essa nova relação de incerteza coloca em pauta dois elementos que foram as bases de outra relação antes percebida como harmoniosa:

O primeiro elemento corresponde a conceber a relação entre os sistemas de formação e o sistema de mercado de trabalho de acordo com um modelo de adequação. O segundo elemento corresponde a ler a articulação entre a formação e o desempenho profissional de

acordo com um modelo de adaptação funcional. (Canário, 2001, p.3)

Esses dois elementos, já postos em causa pela relação de incerteza no mundo social, de acordo com Canário (2001) ainda não estão presentes nos projetos dos cursos de formação inicial de professores. Essa perspectiva mantém a concepção de uma formação capaz de responder de maneira relativamente estável às necessidades do mercado de trabalho e de proceder à transferência quase automática das aquisições realizadas durante a formação para o campo profissional. Na impossibilidade de cumprir esse desígnio, o autor defende a construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, na qual o essencial seja a capacidade de desenvolver uma reflexão permanente sobre a aprendizagem que permita identificar o que é necessário saber e aprender com a experiência.

Segundo Alarcão (2003), o professor deve ser reflexivo em sua prática educativa, pensar no que faz, ser comprometido com a profissão e se sentir autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele deve ser, sobretudo, uma pessoa que entenda os contextos em que trabalha, os interprete e adapte sua atuação a eles. Os contextos educacionais, todavia, são extremamente complexos e não há um igual ao outro. Um professor pode ser obrigado, numa mesma escola, e até numa mesma turma, a utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. Portanto, se ele não desenvolver a capacidade de analisar e refletir sobre sua prática, pode tornar-se um tecnocrata e não atender às necessidades das demandas apresentadas.

Enfim, na escola pública atual, o professor deve ter como atributos e preocupações:

- estar comprometido com as crianças que finalmente conseguiram adentrar as escolas;
- ser capaz de desenvolver um trabalho docente de qualidade numa escola para todos;
- ser um profissional com capacidade de inovação, de criação e de intervenção nos processos de tomada de decisões e

de produção de conhecimento, e não um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas preelaborados;

- ter vivenciado um processo formativo que lhe tenha garantido o acesso ao saber, ao saber fazer e ao saber ser (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores...);
- saber que o seu papel é fundamental e imprescindível para a construção de uma escola pública de qualidade.

Nesse cenário, torna-se essencial pensar o processo de formação inicial dos professores se desejamos uma escola realmente democrática e exigente. O saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido e considerado se não tivermos definido a função social e política dos docentes, ou seja, a responsabilidade de ajudar a promover o desenvolvimento humano dos alunos nas suas várias dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, relacional, ética, linguística e estética. Essas novas necessidades, portanto, oriundas das transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais, apontam para a urgência de se repensar a formação inicial de professores, de modo a melhor atender as reais necessidades do ensino atual. De que forma esses professores estão sendo formados?

2

SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Como já afirmamos na introdução deste trabalho, vários estudos têm mostrado que, nas diversas instituições formadoras, os profissionais professores não estão sendo adequadamente formados nem vêm recebendo preparo suficiente para enfrentar a nova realidade da escola pública e as demandas hoje existentes, tampouco para assumir as novas atribuições que deles passam a ser cobradas nos dias de hoje.

Para Tedesco (1998), a formação inicial do professor se apresenta de forma insuficiente e aligeirada, não sendo capaz de suprir os desafios do novo contexto, que exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades (pensamento sistemático, criatividade, solidariedade, habilidade de resolver problemas, trabalho em equipe, entre outros) que não estavam presentes nos cursos de formação.

Pimenta (1999, p.16) afirma que as pesquisas já desenvolvidas em relação à formação inicial dos docentes,

[...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrá-

tica e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional.

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão estruturados curricularmente e, de modo geral, vêm sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática e acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica. Na verdade, os cursos de formação de professores devem possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar esse modelo, a fim de lhes assegurar uma base reflexiva em sua formação e atuação profissional, como apontam Contreras (2002), Pimenta (2002), Libâneo (2002), Ghedin (2002) e Giroux (1997).

O que significa isso? É preciso superar um modelo de formação que considera o professor apenas um transmissor de conhecimentos, preocupado com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subordinação nos alunos, que os trata como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramento que tomam como mote as memorizações e repetições de conhecimentos que pouco têm a ver com a realidade dos alunos. Urge substituir essa concepção de função docente reduzida à atuação meramente técnica, mecânica e burocrática, em que teoria e prática são concebidas de maneira dicotômica.

Segundo Contreras (2002, p.90),

[...] a ideia do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível que procede da pesquisa científica.

Inspirada em Contreras (2002), afirmo que é necessário caminhar em outra direção e construir a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Assim, o professor

precisa ser capaz de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem – espaço onde se mesclam diferentes interesses e valores –, bem como de examinar criticamente o processo da educação escolar existente no país.

Cabe aos cursos que formam professores assegurar que o profissional docente saiba lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais. Para tanto, é preciso que os professores tenham oportunidades de constante atualização e preparo para desenvolver e utilizar novas metodologias, como o trabalho coletivo e interdisciplinar, condições imprescindíveis para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas, hoje trabalhadas isoladamente. Além disso, exige-se ainda uma formação que promova a participação ativa do professor na construção do projeto pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos e no compromisso com a emancipação do nosso povo.

A escola é o espaço privilegiado para a socialização do saber sistematizado, construído pelos homens. No entanto, não deve ser resumido à simples transmissão de informações ou de verdades acabadas, à difusão de conhecimentos dados ou de inovações tecnológicas. Isso tudo pode ser feito com mais agilidade e eficiência pelo jornal, pelo rádio, pela televisão, pelo cinema, pelo computador e pela internet.

Em conformidade com o que afirma Coelho (2003), acreditamos que, à escola e aos cursos de formação inicial de professores, competem formar seres humanos, cidadãos, pessoas que saibam e que gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conhecimentos, de questionar a tecnologia e de criar outros saberes e outros métodos mais rigorosos.

Conforme o autor,

[...] o saber será ensinado como realidade viva, provocante, apaixonante, expressão de buscas, de tropeços, de equívocos e de achados

realmente novos e interessantes, feitos por seres humanos finitos e limitados, mas estudiosos e que, em sua época e contexto, duvidaram, interrogaram e questionaram o saber e os métodos consagrados como verdadeiros, produzindo outros que os separaram. Assim, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras e as artes perdem o seu suposto caráter de realidades enfadonhas e entediadas, alheios ao mundo dos homens, das crianças e dos jovens, recuperando seu sentido e gênese historicamente determinados. (Coelho, 2003, p.50)

Nessa perspectiva, os saberes deixam de ser ensinados como dogmas a serem simplesmente aceitos e assimilados pelos alunos, ultrapassando a concepção do ensino apenas como uma técnica de transmissão do saber, do conhecimento convertido em informação, da verdade acabada e dos conteúdos a serem consumidos pelos alunos. Tal posicionamento implica, portanto, pensar o ensino como dimensão essencial do processo de criação de sujeitos da cultura, de pessoas que interrogam, que pensam e recriam a realidade, o mundo e a existência humana.

Segundo Giroux (1997, p.163), o essencial para o professor é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A primeira parte da assertiva significa considerar a educação escolarizada como parte do projeto social mais amplo, com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver atitudes que visem à superação das injustiças econômicas, políticas e sociais. Tornar o político mais pedagógico, por sua vez, pressupõe utilizar formas de ensinar que incorporem os interesses políticos de natureza emancipadora. Implica tratar o aluno como agente crítico, capaz de problematizar o conhecimento e de utilizar o diálogo crítico, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Nesse sentido, a formação dos professores precisa ser pensada a partir do contexto de seu trabalho, não podendo concebê-la descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da realidade da escola. É preciso refletir sobre essa dimensão através de propostas curricu-

lares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que se estabelecem no contexto do trabalho docente.

Diante dos vários problemas relacionados à educação, concordamos com Zeichner (1993) em que a reflexão crítica sobre o contexto de seu trabalho pode ser o caminho que permitiria aos docentes ultrapassar uma visão baseada no senso comum. Para ele:

Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acritica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos. A menudo, estos maestros y profesores pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor. Con frecuencia, pierden de vista los objetivos y fines hacia los que dirigen su trabajo, y se convierten en meros agentes de terceros. (Zeichner, 1993, p.45-6)

Zeichner (1993) busca em Dewey a definição de ensino reflexivo, fundamentando-se no livro *How we think*, publicado em 1993:

Dewey definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o practica a la luz de los fundamentos que a sostiene y de las consecuencias a las que conduce. Segundo Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición, emoción y pasión: no es algo que pueda acotar-se de hacer algunos, y enseñar-se como un conjunto de técnicas para uso de los maestros. (Zeichner, 1993, p.46)

Libâneo (2001) também defende o aprofundamento do estudo sobre a formação inicial e continuada de professores, considerando-se a busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isso envolve uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, pautada no entendimento da prática como referência da teoria, e da teoria como o nutriente de uma prática de melhor qualidade. Implica a utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa e a adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem. O autor ressalta ainda a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho que ultrapassem as responsabilidades de sala de aula e envolvam um trabalho coletivo, a partir do qual se discutam as concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico da escola.

A formação do professor tem, assim, a perspectiva de preparar um profissional que seja, ao mesmo tempo, agente de mudança, fruto de ação individual e coletiva, e que saiba o que deve fazer, como também por que deve fazer, o que coloca em relevância a importância da atitude do professor ao planejar e atuar em sua tarefa docente. Para isso, o processo formativo há de contemplar estratégias de pensamento, de percepção, de análise e de estímulos diferentes. Trata-se de formar um professor como profissional crítico e reflexivo, que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, e que recorre à pesquisa e à reflexão como forma de decidir e intervir em tais situações.

Imbérnon (2001, p.39) contribui para a reflexão acerca das novas necessidades para a formação de professores afirmando que esse processo:

[...] deve dotar os professores de conhecimento, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a pró-

pria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

O autor chama atenção também para o fato de que a formação inicial do professor, além de se preocupar com os processos cognitivos, deve incluir também os afetivos, pois ambos, de algum modo, se interpenetram, determinando a ação do professor. Ressalta a necessidade de uma formação que considere as atitudes tão importantes quanto os conteúdos, já que o professor possui tanto conhecimentos objetivos como subjetivos e que, atualmente, os conhecimentos são considerados tão importantes quanto as atitudes. A formação deve considerar que esse processo de aquisição é amplo, complexo, adaptativo, experiencial e não linear e propicia um componente de adaptabilidade às realidades diferentes que o professor encontra em seu trabalho.

Pimenta, Fusari & Almeida (2005) propõem que a formação de professores não se dê mais nos moldes de um currículo fragmentado, em que primeiro se apresenta a ciência, depois a sua aplicação e, por último, um estágio que se supõe o espaço em que os alunos aplicam os conhecimentos técnico-profissionais recebidos. Para as autoras, o profissional formado dentro desse modelo tradicional “não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e respostas teóricas que poderá oferecer ainda não estão formuladas” (Pimenta, Fusari & Almeida, 2005, p.19).

Em face das reflexões apresentadas, com base na contribuição dos diferentes autores citados, concordamos que, no processo formativo do profissional docente, cabe ao estágio um papel fundamental na construção de sua identidade profissional, considerado, portanto, espaço privilegiado para a formação do docente, na perspectiva da concepção do professor crítico-reflexivo.

3

SOBRE OS ESTÁGIOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora alguns cursos de formação de professores venham tentando desenvolver o estágio como o momento de articulação da teoria com a prática, concordo com Ghedin (2005) quando afirma que esse espaço ainda se tem mostrado insuficiente para que o professor dê conta da complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar no espaço escolar. O autor, assim como Pimenta & Lima (2004), ressalta que o estágio atualmente desenvolvido nos cursos de formação de professores tem se caracterizado, fundamentalmente, por uma cultura de cunho tecnicista. Sob um modelo técnico e científico, baseado quase exclusivamente na informação, tem a memória como habilidade cognitiva básica e, como base do conhecimento, a descrição dos dados e o relato da experiência.

Concordo com os autores quando afirmam que, assim estruturada, a atividade de estágio é ineficaz para a formação de futuros professores, pois não dá conta da complexidade do conhecimento que o docente precisa dominar para responder às necessidades da sociedade do presente. A ênfase na racionalidade técnica, ao negar a dimensão política inerente à esfera de atuação docente, tem contribuído para destituir os cursos de formação de uma perspectiva crítico-reflexiva, necessária a uma educação emancipatória.

Além disso, gera conformismo e contribui para a conservação de hábitos, ideias, valores e comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura dominante, uma vez que o estágio se reduz à observação de professores em aula, sem envolver uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Dessa forma, essa concepção não valoriza a formação intelectual do professor, como afirmam Pimenta & Lima (2004).

O modelo em que tradicionalmente os estágios são desenvolvidos nos cursos de formação de professores não tem, pois, possibilitado a análise crítica da prática docente em sala de aula, nem mesmo a construção de uma atitude docente que supere a cultura escolar ainda carregada dos vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação.

Assim, ao chegar à escola, como profissional recém-formado e/ou concursado, o novo professor não consegue instituir práticas inovadoras nem adaptar-se à complexidade de sua realidade. A nosso ver, essa situação pode ser decorrente, ao menos em parte, da falta de consistência epistemológica que lhe dê suporte para resistir e enfrentar o modelo cultural que a escola assume como seu.

Maria Izabel Noronha, presidente da Apeoesp/SP, em entrevista dada à *Folha de S. Paulo*, no dia 21/3/2011, declara que os professores novos abandonam as aulas e deixam o magistério de lado, além das próprias falhas da rede, à formação oferecida na universidade, que não é satisfatória. Os cursos de licenciatura trabalham com uma escola irreal, de alunos perfeitos, e não conseguem constituir uma identidade profissional necessária à escola de hoje (Takahashi, 2011).

Para Ghedin (2005), o estágio deve tomar por base e como princípio formativo “a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação”, em que o conhecimento faz parte da ação, numa apropriação de teorias que ofereçam uma perspectiva de análise e de compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais, e dos próprios sujeitos como profissionais, para que eles possam elaborar propostas de transformação da es-

cola como espaço de construção da identidade profissional vinculada à produção do conhecimento com autonomia do professor.

O autor propõe que, na modalidade de estágio curricular, o estagiário, juntamente com o professor orientador, busque compreender o exercício da docência, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos.

Por meio do estágio e da prática de ensino em classes de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o futuro professor deverá desenvolver-se para a docência, preparando-se para efetivar as práticas de ser/estar professor, na complexa dinâmica da realidade da sala de aula da educação básica. Assim, a atividade poderá oferecer ao aluno da licenciatura condições para que compreenda o professor como um profissional inserido em um determinado espaço e tempo histórico, capaz de questionar, refletir e atuar sobre a sua prática, bem como sobre o contexto político e social em que ela se desenvolve.

Dessa forma, teoria e prática passam a ser consideradas elementos indissociáveis da atividade docente, uma vez que, para refletir sobre o seu trabalho e as condições sociais e históricas de sua ação, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão e o aperfeiçoamento de sua atividade educativa.

Em concordância com Pimenta & Lima (2004), entendemos que, dentro dessa perspectiva, as teorias exercem um papel fundamental na prática docente, pois iluminam e oferecem instrumentos e esquemas para análise e investigação, através das quais é possível questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, as próprias teorias.

Num outro trabalho, Pimenta (1999) destaca que as práticas docentes possuem elementos extremamente importantes, citando a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, como também a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas e as tentativas mais ricas e sugestivas de

uma didática inovadora, elementos essenciais para a construção crítica da prática do professor em sala de aula.

Muitos estudiosos, entre os quais Nóvoa (1992), Pimenta (1999) e Tardif (2002), têm pesquisado os saberes necessários à docência do professor. Esses estudos revelam que o saber docente é plural, heterogêneo, temporal, proveniente de fontes variadas, e exerce um papel importante no contexto de sua profissão e na sua conduta em sala de aula.

Numa tentativa de dar conta do pluralismo do saber profissional dos professores, Tardif (2002) o apresenta, subdividindo-o em: saberes pessoais dos professores (adquiridos pela história de vida), saberes provenientes da formação escolar anterior (adquiridos ao longo da escolaridade), saberes próprios da formação profissional para o magistério (adquiridos pela formação), saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho (adquiridos pela utilização do material) e saberes oriundos de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (adquiridos pela prática do trabalho).

No ato de ensinar, segundo o autor, o docente deve mobilizar essa ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. Os saberes adquiridos pelo professor na experiência do trabalho cotidiano constituem o alicerce da prática e da competência profissional e são, portanto, condição para a aquisição e a produção de seus próprios saberes profissionais, espaço onde se torna possível a flexibilidade, a retomada, a reprodução e a reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir a sua ação profissional.

No entanto, Freire (2002) afirma que, desse repertório de saberes, os cursos de formação docente e os próprios professores, muitas vezes, negligenciam aqueles que são demandados pela prática educativa em si mesma. Nessa perspectiva, o autor destaca que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou para a sua construção. O ato de ensinar, além de exigir do professor rigor metódico, pesquisa, respeito aos

saberes dos educandos, criticidade e ética, implica ainda que ele esteja disponível para conhecer a realidade dos alunos.

A formação dos professores, portanto, deveria insistir na constituição dos saberes necessários à profissão docente, considerando a influência inegável que o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos exerce sobre nós.

Marcelo García (1995) também enfatiza que a característica socioeconômica e cultural do local onde se ensina, assim como a das pessoas a quem se ensina, é um componente obrigatório dos conhecimentos que os docentes têm de adquirir para se tornar professores. Ressalta, ainda, que esse tipo de saber só se constrói por meio das interações com os alunos e com escolas reais. Por isso, as práticas de ensino e os estágios supervisionados deveriam configurar-se como oportunidades mais adequadas para promovê-lo.

Nesse sentido, consideramos essencial que nos cursos de formação de professores seja assegurado um contato mais efetivo com a realidade educativa, de modo que os futuros professores possam conhecer os sujeitos e as situações que irão enfrentar em sua prática docente e, assim, construir seus conhecimentos e formar a sua identidade profissional.

Entendemos a prática de ensino e o estágio supervisionado, portanto, como elementos extremamente importantes na formação de professores, pois possibilitam o contato dos futuros docentes com o contexto específico do trabalho, a partir do qual a teoria pode ser realimentada ou reelaborada diante das situações reais nele encontradas.

Trata-se, nessa perspectiva, de conferir à prática a mesma importância da teoria no processo de formação docente. Diferentemente do que se observa hoje na maior parte dos cursos de licenciatura, teoria e prática não podem ser dicotimizadas: há que se atribuir um espaço à vivência de ambas, pelos alunos, para que possam construir os saberes necessários à ação docente.

De modo geral, porém, os cursos de formação de professores baseiam-se no modelo de racionalidade técnica, segundo o qual as dis-

ciplinas de conteúdos específicos são ministradas antes daquelas de cunho pedagógico, relegando, em regra, a parte prática ao final do curso, quando a maior carga dos conteúdos teóricos já foi estudada. Assim, o contato do professor com a realidade escolar acontece somente depois de ele ter passado pela afirmação teórica, tanto nas disciplinas específicas como nas pedagógicas (Libâneo, 2001).

Isso revela que os cursos de formação de professores, tal como se encontram organizados atualmente, não consideram a prática como elemento central no processo formativo.

Ao contrário, nesse modelo, compreende-se que, conhecendo a parte teórica, o professor pode melhor aprender a técnica para utilizá-la na solução de problemas enfrentados durante o exercício profissional (Gonçalves & Gonçalves, 2001).

Segundo esses autores, a falta de uma prática efetiva, a partir da qual o futuro professor possa ter contato com os alunos e com a complexidade do ambiente escolar, é uma lacuna percebida pelos licenciandos quando se defrontam com o ambiente natural das aulas. Nesse momento, eles se deparam com a diferença entre a fundamentação teórica que a academia lhes proporcionou e a prática que passam a vivenciar como docentes. Esse distanciamento entre os conhecimentos adquiridos no curso de formação inicial e a realidade cotidiana do trabalho docente é denominado por Veenman (1984) como o “choque da realidade”, que caracteriza a primeira fase da carreira docente.

Fiorentini, Souza Júnior & Melo (1998) acreditam que o distanciamento e o estranhamento entre os saberes científicos e os práticos decorrem do tipo de relação estabelecida entre os professores da rede e os professores universitários, marcada, por um lado, por uma cultura profissional que supervaloriza o conhecimento teórico e, por outro, pelo pragmatismo ativista que exclui da formação a reflexão teórica e filosófica necessária.

De acordo com esses autores, os cursos de formação inicial de professores:

[...] não podem continuar dicotomizando teoria e prática, pesquisa e ensino, e, conteúdo específico e pedagógico. Aquilo que outrora era considerado apenas como ponte entre a formação específica e a pedagógica, deve ser, na verdade, considerado como o eixo principal da formação profissional do professor. Este eixo, portanto, é aquele que articula a teoria e a prática do ensino e promove atividades que contribuem para a formação do professor-pesquisador numa perspectiva de formação contínua. (Fiorentini, Souza Júnior & Melo, 1998, p.332)

Para Pimenta (1999), o processo de formação inicial só pode ocorrer através da aquisição da experiência pelos formandos, tomando a prática existente como referência para a formação, e refletir-se nela. Considera que o futuro profissional não pode constituir seu saber fazer, enquanto elaboração teórica, senão a partir de seu próprio fazer.

Segundo Imbérnon (2001, p.64), como um elemento relevante para a inovação das práticas de ensino, a dimensão prática estaria sempre presente nos cursos de formação e sua reformulação incluiria as seguintes preocupações:

- As práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral das relações do aluno com a realidade escolar e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre a teoria e a prática educativa.
- As práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor.
- As práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica.

Considerando a íntima relação entre a teoria e a prática, Pimenta (1999) destaca a necessidade de os cursos de formação inicial propiciarem aos alunos, além de investigações sobre a atividade do-

cente, a possibilidade de desenvolver com eles atividades de pesquisa sobre a realidade escolar, objetivando instrumentalizá-los para a atitude de pesquisador nas suas atividades docentes.

Assim, por meio de trabalhos e pesquisas no cotidiano escolar que possibilitem o contato do futuro professor com o contexto da escola e dos alunos a partir de uma formação que prepare o professor para conviver com suas próprias limitações e com as produzidas pelo entorno, seria possível, em parte, superar a dicotomia existente entre a formação inicial e a realidade da sala de aula.

Gonçalves & Gonçalves (2001) defendem que uma prática efetiva ao longo do curso de formação possivelmente contribuiria também para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, pois possibilitaria a ocorrência de constante avaliação e discussão dos conteúdos que estivessem sendo trabalhados, discutindo os problemas decorrentes das facilidades e dificuldades de ensino e aprendizagem encontradas, assim como facilitaria a formação de conhecimentos estratégicos, que é buscada na experiência.

De acordo com Liston & Zeichner (1991, apud Contreras, 2002), os professores precisam de um fundamento social que não se baseie em opções pessoais, para identificar, organizar seus propósitos e escolher as estratégias pedagógicas e os meios mais adequados para atingir seus objetivos. Para os autores, os professores devem ser capazes de teorizar e produzir conhecimentos sobre suas práticas, considerando as condições institucionais, sociais e históricas do ensino que realizam.

Na mesma linha teórica, Contreras (2002) aponta a necessidade de uma compreensão crítica do contexto social no qual se desenvolve a ação educativa, sugerindo que o professor não pode limitar a pesquisa sobre a sua prática apenas aos problemas pedagógicos que geram as ações particulares realizadas em sala de aula.

Segundo o autor, a reflexão dos professores, deixada ao seu próprio curso, pode se restringir à experiência e aos círculos viciosos em que ela se encontra inserida. Diante disso, é mister dispor de uma análise teórica, de uma teoria crítica que permita aos professores compreender a sua limitação.

Segundo Beyer (1989 apud Contreras, 2002), o docente precisa analisar o sentido político, cultural e econômico que a escola detém, saber de que forma tal sentido influencia os fatos que ocorrem no ensino e a maneira como se introjetam os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta essa estrutura educacional. Além disso, como consequência da análise anterior, é importante que o docente reflita sobre o sentido político que reorientará a sua ação.

Refletir e investigar o ensino como prática social e analisar as possibilidades transformadoras da ação educativa e da sociedade são características que definem o intelectual crítico-reflexivo. Nas palavras de Contreras (2002, p.157):

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e que questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

De acordo com Kemmis (1987, 1985 apud Contreras, 2002), a diferença entre o profissional reflexivo e o profissional enquanto intelectual crítico-reflexivo é que o primeiro está preocupado em refletir sobre suas práticas e as incertezas que delas decorrem, sem, contudo, analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalha. Já o intelectual crítico-reflexivo pretende problematizar o caráter político da prática reflexiva, analisando as condições sociais e históricas do contexto sob as quais devem se constituir os modos de entender e de valorizar a prática educativa.

Nessa perspectiva, ao pretender ir além das condições que já marcam a prática educativa e tentar desvelar sua origem sócio-histórica e os interesses a que serve, pode-se considerar que o que move realmente a reflexão crítica é a emancipação, a busca por superar as visões acríticas dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e as formas de coerção e de dominação que

tais práticas supõem e que, muitas vezes, nós mesmos sustentamos, em um autoengano (Contreras, 2002).

A autonomia dos professores, segundo Nóvoa (1992), implica a postura reflexiva e crítica sobre o ensino, que tem como ponto de partida o questionamento sobre os resultados e a pertinência de seu trabalho. Para tanto, fazem-se necessários os referenciais teóricos que lhe possibilitem melhor compreendê-lo e aperfeiçoá-lo, por meio de suas próprias investigações e reflexões.

Por esse prisma, entendemos que a formação do professor como um intelectual crítico-reflexivo e pesquisador de sua prática não pode prescindir da aproximação da teoria com a prática.

Por isso defendemos que os cursos de licenciatura invistam numa formação que assegure essa vinculação desde o início do curso, a partir de pesquisas, de atividades e de um efetivo estágio no interior da escola, que permitam a reflexão e o confronto dos ensinamentos teóricos com a realidade encontrada.

Essa proposta, porém, ainda está longe de se concretizar, como demonstra a pesquisa realizada recentemente por Gatti & Nunes (2008), pela Fundação Carlos Chagas e com o apoio da Fundação Victor Civita, em 165 cursos de licenciatura do país. As autoras afirmam que, em relação aos 71 cursos de Pedagogia incluídos no estudo, além de diversas outras constatações a que chegaram a partir da análise dos projetos pedagógicos, são bastante preocupantes os dados que levantaram sobre as atividades de estágio neles propostas.

Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua reali-

zação é considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. (Gatti & Barreto, 2009, p.120)

Observam também haver um desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretenso tratamento de fundamentos e teorização. Concluem que a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de professor de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto real em que o docente deve atuar. Encontraram referências explícitas à palavra “escola” em apenas 8% das 1.498 ementas de disciplinas analisadas em seu estudo. As conclusões descritas pelas autoras referentes aos cursos de Pedagogia parecem não ser diferentes das encontradas nas demais licenciaturas.

Tal constatação causa-nos perplexidade e nos leva a indagar qual é o papel das diversas disciplinas dos cursos de licenciatura, e que tipo de profissional elas realmente pretendem formar.

Visando à articulação entre teoria e prática, Canário (2001) destaca que a aproximação da escola de formação e os contextos reais da prática docente deve se basear em um novo relacionamento, no qual a escola seja considerada ambiente fundamental de aprendizagem profissional e não como simples espaço de aplicação.

Conforme o autor, a aceitação desse pressuposto implica que o contato estreito com a realidade escolar, em vez de ficar restrito apenas a uma etapa final do curso de formação de professores, esteja presente desde o início e permaneça durante todo o processo formativo.

Uma modalidade de estágio dessa natureza só poderá ser assumida por uma instituição de ensino superior, seja ela universidade ou instituto superior de educação, que esteja comprometida com a formação e o desenvolvimento profissional do professor. Ela deverá ser capaz de propor uma formação docente que tenha por base

projetos emancipatórios, elaborados com a responsabilidade de tornar a escola parceira no processo de democratização social, econômica, política e cultural do país, podendo, dessa forma, cumprir seu papel na busca e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Enfim, é preciso considerar um processo formativo no qual o estágio tenha por objetivo formar o docente como um profissional crítico e reflexivo, apto a compreender e atuar na realidade educacional contemporânea, propondo alternativas pedagógicas, por meio de reflexões e discussões oriundas da teoria trabalhada e da prática do estágio realizado.

No entanto, cabe considerar que, embora as discussões caminhem para perspectivas mais promissoras na formação de professores, na realidade, ainda permanecem as concepções de estágio baseadas na observação de modelos educativos, na crítica aos profissionais observados e no mero cumprimento burocrático da carga horária.

As considerações aqui apresentadas permitem-nos perceber, ainda mais, a necessidade e a importância de se conceber o estágio como campo de conhecimento indispensável à formação docente, buscando superar, definitivamente, as práticas que o tratam como uma formalidade curricular.

Para tanto, é preciso ter clareza quanto à importância, ao sentido e aos objetivos dessa atividade no processo de formação dos professores, para que em seu planejamento e execução sejam consideradas as contribuições que pode oferecer à construção da identidade do futuro professor, bem como de seus saberes, atitudes, valores e posturas.

No capítulo seguinte, buscar-se-á analisar se as políticas educativas atuais abrem novas possibilidades de formação do professor, de modo a abarcar as características teóricas necessárias apontadas neste estudo.

4

SOBRE AS NORMATIZAÇÕES LEGAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: NOVAS POSSIBILIDADES?

É preciso assumir que a formação inicial de professores em cursos de licenciatura padece de uma ausência de fundamentação teórica bem trabalhada e de reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas mais articuladas para cumprir sua tarefa de constituir os saberes docentes necessários à superação da dicotomia teoria e prática e do distanciamento hoje existente entre a formação inicial e o cotidiano escolar. Daí ser urgente e necessário, política e eticamente, efetivar mudanças profundas, a fim de superar essa problemática, de modo que o futuro docente seja preparado a intervir de forma diferente na sala de aula.

Como a questão da formação de professores comparece na nova legislação educacional do país?

As discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), de 1996 (Brasil, 1996), começaram bem antes de sua aprovação, tendo como princípio básico a busca da transformação social por meio do debate democrático. Com a participação de diversas instituições, órgãos e instâncias educacionais de composições ideológicas distintas e divergentes, durante todo o processo de tramitação ao longo dos anos tentava-se elaborar uma lei coerente com a realidade brasileira e que pudesse contribuir para o avanço da educação.

A Lei nº 9.394/96, conhecida como LDB, trata da formação de professores para a educação básica em um capítulo especial, com o Título VI, “Os profissionais da educação”, que abrange os artigos de 61 a 67, e, também, no artigo 87 das “Disposições transitórias”. Dentro dessa legislação, a questão institucional da formação de professores é tratada especialmente nos artigos 62 e 63, e a questão curricular, em especial nos artigos 61 e 65.

A comparação desse novo texto com as Leis nº 5.540/68 (Brasil, 1968) e nº 5.692/71 (Brasil, 1971) aponta para uma maior preocupação com a formação do profissional da educação, um significativo avanço, que pode ser observado em seus artigos.

Laranjeira (2003) afirma que, no que se refere à questão institucional da formação de professores para a educação básica, a LDB apresenta, nos dois artigos citados, cinco medidas muito importantes:

- extingue a licenciatura curta, ao definir a necessidade de formação de professores em cursos de graduação plena;
- cria os Institutos Superiores de Educação como estruturas organizacionais específicas para a formação de professores oferecida fora das universidades;
- concebe a formação de professores em cursos próprios, ao definir a especificidade da licenciatura no bojo da graduação;
- aponta que a formação dos professores de educação infantil e de séries iniciais do ensino fundamental se dará nos cursos normais superiores;
- admite a formação em nível médio como exigência mínima para a atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Em relação ao currículo, a LDB apresenta como fundamentos básicos a necessidade da articulação entre teoria e prática, o aproveitamento de experiências e estudos e a ampliação da carga horária destinada à prática de ensino, durante o curso, para trezentas horas. Com essas determinações, a LDB busca acolher a ideia da impor-

tância e da complexidade do processo de formação de professores e promove importantes mudanças no quadro da formação docente para a educação básica de todo o país. Dessa forma, representa, sem dúvida, um grande avanço em relação às leis anteriores, uma vez que estabelece como meta formar os profissionais da educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura plena.

Se tais preceitos fossem cumpridos, poderia isso representar um verdadeiro salto na qualidade do ensino ministrado no país?

Afirmamos, neste momento histórico, que o disposto na lei ainda está longe de apresentar um resultado satisfatório, necessitando ainda de muitos estudos, discussões, dedicação e reivindicações por parte de todos os que atuam nos diferentes níveis de ensino, a fim de que se possa contribuir para um ensino público democrático e de qualidade.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, novas políticas foram sendo regulamentadas por meio de vários textos legais, no âmbito do governo federal, através do Conselho Nacional de Educação e do próprio Ministério da Educação. Essa normatização, que se apresentava com a justificativa de responder à questão da formação inicial do professor, tentando superar os problemas já encontrados e apontados nas pesquisas acadêmicas, bem como as dificuldades decorrentes do cotidiano da sala de aula, buscava regularizar e finalizar uma etapa de proposição para a reforma educacional no campo da formação de professores.

Dentre os textos legais analisados, este estudo ressalta, inicialmente, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (Brasil, 2001) e o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (Brasil, 2001), seguidos, respectivamente, da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002) e da Resolução CNE/CP nº 2/2002 (Brasil, 2002), que reconhecem uma especificidade própria para os cursos de licenciatura como espaço de formação de professores, fundamentam e estabelecem os princípios norteadores de todos os cursos de licenciatura do país.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 (Brasil, 2001) e a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002) tratam das Diretrizes Curricu-

lares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, isto é, interpretam e normatizam as exigências relativas à formação desses profissionais, estabelecendo-lhe um novo paradigma. Sua elaboração foi resultado de um amplo debate com pesquisadores e representantes de grande número de entidades ligados à educação escolar, conforme relatado no próprio Parecer, nas páginas 1 e 2.

Esses documentos reafirmam que a formação de professores da educação básica deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. Apresentam também os princípios orientadores mais amplos e as condutas que devem nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial. Incluem ainda a discussão de competências e de conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, a organização institucional da formação de professores e as diretrizes para a estruturação da matriz curricular.

Essas normas deveriam ser observadas em todos os cursos de formação inicial de professores em nível superior, em qualquer *locus* institucional – universidade ou instituto superior de educação –, área de conhecimento e/ou etapa da escolaridade básica. Conforme as orientações legais, cabe a cada instituição a responsabilidade pela construção do projeto pedagógico do curso, de modo a traduzi-lo em uma proposta curricular inovadora e criativa.

É preciso destacar que, com as diretrizes curriculares aprovadas:

- a licenciatura ganhou funcionalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo um projeto específico;
- a licenciatura passa a ter a definição de currículo próprio, que não se confunde com o bacharelado, ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como “modelo 3 + 1”;
- a formação de professores passa a ser realizada num processo formativo autônomo, como curso específico, numa estrutura organizacional com identidade própria, do início ao fim.

Sem dúvida, a deliberação de que a formação de professores seja feita em cursos específicos, do primeiro ao último ano, estruturados em projetos pedagógicos próprios, comparece como um dos principais ganhos obtidos pela reforma proposta para a área. Essa condição é relevante, e essencial, para concretizar e valorizar a profissionalização do professor, podendo assegurar, dessa forma, a construção dos saberes docentes necessários.

O Parecer CNE nº 28/2001 (Brasil, 2001) e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (Brasil, 2002) definem a duração e a carga horária mínima previstas para o curso de formação de professor, estabelecendo o mínimo de 2.800 horas a serem desenvolvidas em não menos que três anos, com duzentos dias letivos cada. Dispõem também sobre a distribuição do total da carga horária mínima, destinando 1.800 horas para conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural, quatrocentas horas para a prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso, quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso, além de duzentas horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Os cursos de licenciatura passam, assim, a contar com oitocentas horas destinadas às práticas pedagógicas, necessariamente contempladas nos seus projetos políticos pedagógicos.

A presença e a organização dessa carga horária podem significar a possibilidade de buscar a superação da forma como tradicionalmente se efetivou e se realizou a formação dos professores nos cursos de formação inicial. Representam uma oportunidade para rever e analisar práticas estabelecidas e propor a oferta de formação inicial dos professores brasileiros em outras condições, por meio da efetiva retomada da relação teoria-prática, dentro do próprio curso de formação. Significam, enfim, a ampliação do tempo destinado a atividades que permitam aos futuros docentes conhecer a realidade da escola e dos alunos, entendida como importante dimensão no processo de sua formação.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 (Brasil, 2002), na matriz curricular do curso de formação de professores, a prática

não poderá ficar reduzida a um espaço isolado que a restrinja apenas ao estágio, desarticulado do restante do curso. Presente desde o início do curso, permeará toda a formação do professor, como preocupação dos diferentes componentes curriculares e não somente das disciplinas pedagógicas.

Essa prática, portanto, deve transcender o próprio estágio e a sala de aula e, numa perspectiva interdisciplinar, propiciar ao futuro professor uma compreensão mais acurada do ambiente educacional e do contexto escolar, concorrendo, dessa forma, para “a formação da identidade do professor como educador”, de acordo com o Parecer CNF/CP nº 28/2001 (Brasil, 2001). O planejamento das diferentes atividades voltadas a esse objetivo pode incluir aquelas que favoreçam o contato dos licenciandos com a comunidade, com os alunos e suas famílias, trabalhos nas instâncias normativas e nos órgãos executivos dos sistemas estaduais e municipais do ensino, assim como em agências educacionais não escolares (ONGs, Conselho Tutelar, Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente).

Essas atividades, cujo objetivo principal é estabelecer a relação entre a teoria e a realidade, exigem um movimento contínuo entre o saber e o fazer, na busca de significados para as ações de gestão, administração e resolução de situações-problemas próprias do ambiente escolar.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 (Brasil, 2001), ao caracterizar a prática como componente curricular, sugere que ela seja planejada quando da elaboração do projeto pedagógico do curso.

A realização do estágio curricular supervisionado, por sua vez, também segundo o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (Brasil, 2001), está prevista a partir da segunda metade do curso, devendo ocorrer nas escolas de educação básica e ser avaliada conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. Tem como meta permitir ao futuro professor aprender o seu ofício no ambiente onde ocorre a atividade pedagógica, em uma dada unidade de ensino, proporcionando-lhe o conhecimento da situação real do trabalho e das necessidades do ambiente institucional escolar.

Segundo o parecer citado:

O estágio curricular de ensino [é] entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que esse momento se chama estágio curricular supervisionado. (Brasil, 2001, p.10)

Portanto, percebe-se que as novas determinações legais, tanto no que se refere à prática como componente curricular quanto ao estágio supervisionado, apontam uma nova concepção para a formação de professores.

A obrigatoriedade de organizar essa carga horária de oitocentas horas de prática pedagógica, dividida igualmente entre as duas atividades, poderá, se assumida e trabalhada efetivamente pelas instituições nos cursos de licenciatura, superar a forma como tradicionalmente vinha sendo realizado o estágio na formação de professores.

Como se sabe, na maioria das vezes, as atividades de estágio limitavam-se à mera observação, algumas poucas intervenções e à elaboração do relatório final, sem a preocupação de discutir e refletir sobre os problemas observados na sala de aula, não garantindo nenhuma possibilidade de formação profissional mais crítica ou reflexiva do docente, enfim, mais adequada ao atendimento da realidade da escola.

Como afirmam Pimenta & Lima (2004), o estágio sempre foi identificado simplesmente como a parte prática dos cursos de formação em contraposição à teoria, de maneira dicotomizada. Além disso, em geral era visto como aspecto irrelevante da formação docente pelos cursos de formação de professores, que não se preocupavam em oferecer uma organização curricular e pedagógica integrada e articulada, na qual a teoria embasasse as percepções

para a prática e a prática pudesse reorganizar e ressignificar a teoria.

Com vistas à alteração desse quadro, é necessário que os estágios e as práticas se organizem em unidades de sentido, e que auxiliem e sejam significativos na constituição da identidade profissional do professor, com os saberes necessários para atuar na escola pública contemporânea.

Em 13 de dezembro de 2005, finalmente, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprova, por unanimidade, o Parecer CNE/CP nº 05/2005 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2005). Estabelece os princípios curriculares que devem ser aplicados à formação inicial dos docentes que irão atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como também nos cursos de ensino médio, na Modalidade Normal, em cursos de educação profissional e na área de serviços e apoio escolar.

O curso de Pedagogia deverá, pois, oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Além de definir o perfil do profissional a ser formado, o parecer apresenta recomendações em relação aos princípios, organização e estrutura do curso, duração dos estudos e cuidados na implantação das diretrizes. As mudanças propostas pelo Parecer nº 5/2005 (Brasil, 2005) foram reafirmadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006) que instituiu, portanto, as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia em nosso país.

Não entrando no mérito de análise crítica das diretrizes aprovadas, neste momento, a consideração a ser feita terá como foco apenas a carga horária estabelecida por essa normatização.

Quanto à duração dos cursos, o parecer estabeleceu como carga horária mínima o total de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais 2.800 horas devem ser dedicadas às atividades for-

mativas e trezentas horas dedicadas ao estágio supervisionado, prioritariamente em educação infantil e nos anos iniciais de ensino fundamental, contemplando também as outras áreas indicadas no projeto pedagógico da instituição. Prevê também mais cem horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

Pode-se apreender que, nesse aspecto, o parecer não considerou os Pareceres CNE nº 28/2001 (Brasil, 2001) e a Resolução nº 2/2002 (Brasil, 2002) que, como vimos, além de definirem a duração e a carga horária mínima para o curso de formação de professor, também estabeleciam a destinação de quatrocentas horas do curso à prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso, e de outras quatrocentas horas ao estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso.

Além da redução da carga horária do estágio, com a eliminação total da carga horária referente à prática como componente curricular, perde-se a oportunidade de oferecer ao futuro professor espaços privilegiados onde se poderia trabalhar a articulação e/ou a associação entre teorias e práticas, tão necessárias à sua formação, como prescrevem a Resolução nº 1/2002 e o Parecer nº 28/2001, e todos os demais estudos já realizados na academia.

Em abril de 2006, a mesma Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, responsável por elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, propôs novas regras referentes à formação de professores para toda a educação básica, através do Parecer CNE/CP nº 5/2006, que “Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica” (Brasil, 2006), documento já aprovado pelo Conselho Pleno e, no momento, aguardando a homologação pelo ministro da Educação.

Esse parecer estabelece as normas em relação à formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, reafirmando a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006) no que diz respeito à carga horária mínima do curso de Pedagogia e à sua distribuição, segundo a qual o curso deve ter 3.200

horas, das quais no mínimo trezentas devem ser dedicadas ao estágio supervisionado.

Estabelece também que a carga horária mínima para os Cursos Normais Superiores, estruturados de modo a oferecer apenas uma habilitação, será de 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, com trezentas horas previstas para o estágio supervisionado. Define ainda que, para a graduação em segunda habilitação, nos Cursos Normais Superiores, será exigido o mínimo de oitocentas horas de efetivo trabalho acadêmico, determinando igualmente trezentas horas de estágio supervisionado.

Quanto aos cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio, o parecer dispõe a carga horária mínima de 2.800 horas, das quais trezentas horas deverão ser de estágio supervisionado. Sugere ainda que podem ser usadas como referência as disposições constantes no Parecer CNE/CP nº 28/2001 (Brasil, 2001) e na Resolução CNE/CP nº 2/2002 (Brasil, 2002), cuja revogação, no entanto, está proposta no projeto de resolução anexo ao novo parecer.

Concluída a análise, o que resta é que a carga horária estabelecida para o estágio supervisionado em todos os cursos de formação de professores para a educação básica foi reduzida de quatrocentas para trezentas horas. Além disso, ao suprimir a prática como componente curricular que deveria estar presente desde o início do curso, permeando todas as disciplinas de formação, com a finalidade de oferecer ao futuro professor melhor compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar, de forma a auxiliá-lo na constituição de uma identidade profissional necessária aos tempos atuais, o parecer elimina uma das possibilidades de articulação da teoria com a prática.

Acredita-se que, no momento em que todas as instituições formadoras de professores buscavam rever e ressignificar os projetos de cursos e as atividades acadêmicas, a aprovação desse parecer no Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação pode ser interpretada como uma decisão precipitada e indevida.

Sem que tenha havido por parte do Ministério da Educação nenhum estudo que avaliasse detidamente os reflexos negativos ou positivos da distribuição da carga horária do curso nos moldes anteriores, com as quatrocentas horas de prática como componente curricular e outras quatrocentas de estágio supervisionado, as novas diretrizes interrompem, dessa maneira, a oportunidade de se apresentarem novas formas de articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura.

Afinal, seriam os caminhos ou descaminhos para uma melhor formação de professores?

Uma boa e verdadeira instituição de ensino superior, preocupada em formar docentes para a educação básica deve oferecer a formação de professores com identidade própria, e também não pode deixar de repensar e ressignificar o papel do estágio a favor da formação profissional mais consistente do professor, de modo a mais bem atender as demandas a ele impostas nos dias de hoje. Haveria possibilidades de fazer isso?

5

SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL E OS ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS

Na busca por conhecer experiências de formação de professores nas quais as práticas de ensino e os estágios fossem considerados espaços relevantes para o processo formativo do profissional, com uma organização curricular integrada que articulasse os saberes da teoria e os da prática, é que me interessei em investigar essas questões em Portugal, país onde algumas instituições já vivenciavam a presença das práticas pedagógicas dentro do curso de formação inicial dos professores.

Com esse intuito, a partir da orientação recebida do professor doutor João Barroso, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, iniciei, como atividade constante do estágio de pós-doutoramento, o levantamento de documentos e informações que busquei na Universidade de Lisboa e na do Minho, e nas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e de Portalegre.

Para uma melhor compreensão da problemática estudada, sentimos necessidade de apresentar, inicialmente, o histórico da formação de professores em Portugal, que teve seu início há pouco mais de um século.

O primeiro passo foi a criação do curso de Habilitação para o Magistério Secundário, no chamado ensino secundário, em 1901.

Já no contexto republicano, seguiu-se a fundação das Escolas Normais Supervisionadas de Lisboa e de Coimbra, integradas às respectivas universidades.

Em 1930, com a instalação do regime autoritário português, essas escolas foram extintas e, ao mesmo tempo, foi elaborada uma nova legislação para a formação de professores em Portugal.

O modelo então instaurado e que, com pequenas alterações, permaneceu ao longo do período de vigência do Estado Novo naquele país assentava-se numa clara compartimentação dos diversos componentes curriculares de formação. Em primeiro lugar se apresentava a formação científica numa área de especialidade e, em seguida, era oferecida uma formação pedagógica de natureza teórica. O aluno iniciava-se na prática pedagógica no contexto de um estágio de dois anos, mais tarde reduzido a um, realizado sob a orientação de professores da área de metodologia, nos liceus normais que haviam sido criados em Lisboa e em Coimbra.

O exame do Estado representava o epílogo de um processo de formação por meio do qual o regime autoritário pretendia garantir um controle rigoroso sobre o acesso à profissão docente.

Além do caráter compartimentado e sequencial do modelo, o processo de formação profissional dos professores em Portugal foi, naquele momento do Estado Novo, retirado das universidades e deslocado para os liceus normais, sob a coordenação direta do Ministério da Educação Nacional, cujas direções gerais estabeleciam as diretrizes sobre os estágios pedagógicos e os organizavam.

No contexto da Reforma Veiga Simões, em 1973, surgiu a proposta de se criar o chamado Ramo de Formação Educacional, ainda que apenas no âmbito das faculdades de Ciências, representando uma clara ruptura em relação às ordenações legais anteriores. Uma das novidades foi o retorno da formação profissional dos professores às universidades, sendo então criados os Ramos de Formação Educacional das faculdades de Ciências das universidades.

As licenciaturas em ensino foram instaladas primeiramente na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e, mais tarde, na Faculdade do Porto e na Faculdade de Ciências e Tecnologia de

Coimbra, como um novo modelo de formação de professores para o ensino preparatório e secundário, estruturadas em cursos com cinco anos de duração.

Outra novidade da Reforma Veiga Simões foi a integração de todo o percurso de formação numa única instituição, ainda que com uma relativa divisão entre os componentes científicos e pedagógicos da formação. É esse modelo, com algumas alterações introduzidas, que marcava, no ano de 2004, a formação de professores realizada na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Hoje, uma nova proposta está em curso nessa universidade, com diferentes características organizacionais, tanto em termos administrativos quanto pedagógicos, mas que não será objeto de análise neste estudo.

A transição do Estado Novo para o regime democrático e a criação das Universidades Novas, seguidas mais tarde pelas Escolas Superiores de Educação, criaram um contexto bastante complexo e diversificado, quer no que diz respeito à formação inicial do professor, quer no que se refere à formação contínua em serviço.

Ações e opções centradas na experiência dos professores e no trabalho nas escolas alternavam-se com iniciativas de instituições de ensino superior centradas na aquisição de saberes académicos na área de educação. Diferentes modelos de formação passaram a coexistir, alguns com propostas que procuravam integrar os diversos componentes curriculares de formação e articular a situação de trabalho na escola com os saberes académicos, enquanto outros, sob concepções mais conservadoras, inspiravam-se nos tradicionais modelos sequenciais, de forma que as várias instituições de formação se viam diante de dois paradigmas, aparentemente opostos.

Neste estudo, a análise do processo de formação do professor vai se centrar na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, e na Escola Superior de Educação de Portalegre, porque essas instituições representavam modelos distintos de currículo para a formação docente.

A formação de professores na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Segundo Valente (2002), a história do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa inicia-se com a história da formação de professores nessa faculdade, em 1971. Nesse ano, com a publicação do Decreto nº 443/71, criam-se os Ramos de Formação Educacional das Faculdades de Ciências das universidades de Lisboa, de Porto e de Coimbra. De acordo com a autora, essa legislação constitui um marco notável, ao atribuir novamente à universidade a responsabilidade explícita pela formação profissional dos professores em Portugal.

Com o decreto, criaram-se os graus de bacharel e de licenciado, e as licenciaturas foram desdobradas nos Ramos de Especialização Científica e de Formação Educacional. Após um bacharelado de três anos (Quadro 1), um aluno poderia escolher e frequentar um dos ramos da licenciatura, em currículos diferenciados, e, ao final de mais dois anos, obter o grau de licenciado.

Quadro 1 – Licenciatura dos Ramos de Formação Educacional

Componentes de formação	Duração	Grau
(1) Científica	3 anos (1 ^a , 2 ^a , 3 ^a da licenciatura)	Bacharel
(2) Psicopedagógica e metodológica	1 ano (4 ^a ano da licenciatura)	–
(3) Estágio pedagógico	1 ano (5 ^a ano de licenciatura)	Licenciado no Ramo de Formação Educacional (diploma de professor)

A licenciatura do Ramo de Formação Educacional estruturava-se segundo um modelo em que os componentes curriculares principais, constituídos de formação científica (1) formação psicopedagógica e metodológica (2) e prática docente supervisionada

caracterizada como estágio supervisionado (3) se sucederiam no esquema sequencial do “modelo 3 + 1 + 1”, como se observa no Quadro 1. Nos três primeiros anos, o currículo era composto pelas disciplinas específicas da área ou áreas afins, não havendo distinção entre os alunos, qualquer que fosse o ramo a que se destinavam.

Essa característica organizacional apresentava, em si, situações de conflito. Por um lado, permitia ao aluno protelar para o início do quarto ano a sua opção do ramo da licenciatura a seguir, o que, segundo Valente (2002), constituía um elemento positivo, uma vez que proporcionava uma decisão mais amadurecida na escolha de uma carreira profissional na docência, algumas vezes já com alguma experiência de ensino. Por outro lado, a parte negativa ligava-se à economia do currículo nos primeiros anos, comum a todos os alunos de uma dada licenciatura, como no caso citado pela autora, Física, Química, Biologia, Geografia e Matemática. Nem sempre o equilíbrio entre as áreas representadas no currículo do bacharelado era o mais adequado para a preparação científica dos futuros professores. Esses professores lecionavam pelo menos duas disciplinas no curso secundário de Portugal e, no ensino preparatório, o conjunto das várias áreas científicas.

A formação psicopedagógica e metodológica realizava-se no quarto ano e o aluno devia frequentar as disciplinas Psicologia Pedagógica, Didática, Orientação e Organização Escolar, além das aulas de Metodologia de duas disciplinas, uma, obrigatória (correspondente à área da licenciatura), e outra, opcional.

Finalmente, o quinto ano da licenciatura era dedicado ao estágio pedagógico, regido por legislação própria em vigência a partir de 1976 naquele país. Para a coordenação dos trabalhos, eram constituídas as Comissões de Estágio, instância de grande importância, das quais faziam parte professores universitários e professores de ensino básico e secundário, na qualidade de orientadores, e ainda representantes dos alunos estagiários (quatro a seis alunos por escola e por grupo de disciplinas de ensino).

À Comissão de Estágio competia, conforme a legislação:

- propor ao Conselho Diretivo da Faculdade de Ciências a realização de reuniões entre as comissões de estágio da mesma faculdade, com o objetivo de assegurar a definição de linhas genéricas de atuação conjunta;
- elaborar a planificação anual dos estágios e o respectivo calendário de desenvolvimento, depois de consultados os núcleos de estágio;
- organizar e coordenar as atividades dos seminários e sessões;
- apoiar, sempre que possível, a investigação pedagógica no âmbito dos núcleos de estágio;
- manter a ligação entre os núcleos de estágio e o Conselho Diretivo da respectiva Faculdade de Ciências.

Algumas dificuldades foram se apresentando para o desenvolvimento das disciplinas constantes na formação psicopedagógica e metodológica. No que se refere às disciplinas de Psicologia, Pedagogia e Organização Escolar, por exemplo, os alunos deviam frequentá-las em outra instituição, no âmbito do curso de Ciências Pedagógicas da Faculdade de Letras de Lisboa, com as consequências nefastas decorrentes desse fato: ausência de contato e diálogo entre os professores das duas instituições, falta de uma concepção global de formação, dificuldades na organização de horários, etc. A solução foi convidar algumas personalidades para que se ocupassem dessas disciplinas na própria Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Outros problemas tinham como origem o perfil científico e profissional dos professores recrutados para essas disciplinas, os quais nem sempre apresentavam características e sensibilidade para assumir a formação dos licenciandos com a eficiência que se desejava e, também, não receberam o acolhimento necessário dentro do projeto pedagógico do curso. A par de todos esses obstáculos, havia ainda a falta de integração e articulação entre o currículo dos primeiros três anos com o quinto ano de licenciatura, dedicado ao

estágio pedagógico, que funcionava como uma fatia curricular entregue a outra instituição.

Apesar de todas essas dificuldades, começaram a surgir as primeiras trocas de ideias, entre os docentes envolvidos na formação educacional, a respeito do novo papel dos cursos de formação de professor e da importância das tarefas a ela concernentes, sob a responsabilidade da instituição e dos docentes.

Na busca por cumprir essa função, em 1976 já existia, na Faculdade de Ciências de Lisboa, um corpo docente capaz de uma reflexão pedagógica conjunta e que procurava reforçar a atividade coletiva, propondo a organização e a realização dos chamados seminários interdisciplinares. Essa disciplina contemplava, num primeiro momento, apenas os alunos de licenciatura em Matemática. Mais tarde, estendeu-se para os alunos de Física e Química, e em menor número, a alguns alunos de Biologia.

Esses seminários interdisciplinares estão entre os mais importantes germes de inovação no processo de formação de professores. Debatiam-se temas variados, que ampliavam o campo das disciplinas do currículo anteriormente trabalhado, conciliando o interesse dos docentes com o dos alunos. Os assuntos incluíam, entre outros: *A integração das Ciências no currículo do Curso Geral Unificado*; *A comunicação na escola e na sala de aula*; *o insucesso escolar*; *A escola do futuro*; *Relações interpessoais*; *A educação para os valores*.

Segundo Valente (2002), a formação de professores ia acontecendo sem muito cuidado especial na Faculdade de Ciências, e os docentes do Ramo Educacional buscavam reconhecimento, espaço físico e espaço jurídico de trabalho dentro do Departamento de Educação, bem como recursos bibliográficos, livros, verbas, entre outras exigências.

Do ponto de vista curricular, esboçaram-se as primeiras propostas de alteração e reorganização curricular das licenciaturas. Os docentes da área da educação defendiam as seguintes teses:

- A reflexão pedagógica exige tempo de amadurecimento e o desenvolvimento de atitudes não se processa repentinamente na formação dos novos professores. Por isso, é desejável que a formação sociológica, psicopedagógica e metodológica ocorra em regime menos intensivo, de preferência em período mais longo.
- É importante manter como ideia mestra a necessidade de uma crescente integração da teoria e da prática e uma constante articulação entre ambas.
- É desejável que os alunos, futuros professores, entrem nas escolas como observadores ativos nos anos que precedem o estágio, não apenas para que a entrada se faça de maneira mais suave e com menos tensão, mas sobretudo para que as situações observadas sirvam de núcleo de reflexão, dando relevância aos assuntos mais teóricos discutidos nas várias disciplinas.

Essas teses foram parcialmente consagradas nos currículos das licenciaturas em ensino, a partir do Decreto nº 125/83. Hoje eles contam com outras disciplinas na área da Educação nos terceiro e quarto anos de licenciatura, por exemplo, Ações Pedagógicas de Observação e Análise no ano ou anos que precedem o estágio. Essas disciplinas visam, numa primeira fase, à observação global da escola, isto é, o seu ambiente físico e social, a análise das funções dos diversos órgãos, as relações entre professores, alunos e funcionários, os recreios, enfim, a atividade escolar. Num segundo momento, as ações dirigem-se a observações mais focadas sobre o que se passa dentro da sala de aula, e, mais especificamente, como se ensina e aprende a disciplina que o futuro professor irá ensinar (Valente, 2002).

Um aspecto do estágio pedagógico, segundo Valente (2002), ainda preocupa os professores: a forma como devem proceder para realizar uma orientação eficaz. As práticas se desenvolviam entre apontamentos significativos e relevantes e situações de aprendizagens menos coerentes. Nesse momento do estágio, em que se reve-

lavam as aprendizagens dos anos anteriores, num contexto escolar cheio de tensões e de mensagens contraditórias, é que a ação dos professores e orientadores se fazia necessária. No entanto, isso nem sempre ocorria e, quando presente, se apresentava com visões distintas da educação.

De acordo com Valente (2002), o estágio era considerado como um ano de formação particularmente dispendioso de recursos para Portugal, não só pelas condições materiais que eram dadas aos estagiários, bem como pelo número elevado de orientadores envolvidos num núcleo de estágio.

As discussões sobre o estágio têm se iniciado muitas vezes, mas nunca são consequentes, devido a concepções diferentes sobre a aprendizagem e também sobre a função da orientação, o que exige trocas muito mais aprofundadas do que as que geralmente se têm promovido entre os orientadores, no desempenho dos quais se verifica, algumas vezes, certo desânimo, configurando um verdadeiro desperdício de recursos humanos.

No entanto, Jacinto & Sanches (2002) reafirmam que a ação do orientador pedagógico de estágio é de suma importância, exatamente pela influência que exerce como mediador das culturas de ensino e da escola. Consideram que o estágio pedagógico constitui um momento particular da socialização na profissão docente, pelas expectativas, entusiasmo e receio que os estagiários vivenciam nos “ritos de passagem”, de um currículo acadêmico e teórico da instituição formadora, para uma iniciação que os implica como pessoa, na vida organizacional e relacional da escola e no saber profissional. Para as autoras, a qualidade da formação dos futuros professores depende muito do papel do orientador da escola, embora haja orientadores da universidade intervindo na realização do estágio.

A partir do estudo realizado por Jacinto & Sanches (2002), que procurou caracterizar a natureza das competências profissionais exigidas dos orientadores, bem como as concepções de supervisão que as fundamentam, as autoras apontam a necessidade de uma política clara de formação desses orientadores de estágio. Afirmam não ser suficiente confiar apenas nas experiências subjetivas e nos saberes

profissionais dos professores que se disponibilizam para exercer o cargo de supervisão dos estágios pedagógicos e defendem, conseqüentemente, a importância de uma formação específica que tenha em conta as dimensões éticas e sociocríticas do ensino, e que não seja limitada pelas convicções ou decisões pessoais dos orientadores. Aos estagiários deve ser oferecida a oportunidade de se confrontarem com uma diversidade de concepções de ensino e de aprendizagem a fim de que sejam submetidas a práticas de reflexão, sistemática e estruturada, centradas nos problemas complexos que a vida da escola apresenta.

Percebe-se, portanto, que, no processo de formação de professores na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, o estágio supervisionado aparece como uma prática que ocorre apenas no quinto ano de licenciatura, sob o modelo sequencial “3 + 1 + 1”. Constatam-se também dificuldades no desenvolvimento das disciplinas que fazem parte da formação psicopedagógica e metodológica oferecidas no quarto ano. Entre elas, como já citado anteriormente, o fato de os alunos frequentarem algumas disciplinas em outras instituições dentro da própria Universidade de Lisboa, com a conseqüente falta de diálogo e de contato entre os professores e os problemas ligados à organização de horário. Além disso, apesar de se assegurar legalmente a presença da Comissão de Estágio, percebe-se a falta de integração e articulação entre as disciplinas dos três primeiros anos e o estágio pedagógico.

Os problemas encontrados nessa instituição parecem ser muito semelhantes àqueles com que se deparam as instituições de ensino superior de nosso país.

A formação de professores na Escola Superior de Educação de Portalegre

Integrada ao Instituto Politécnico de Portalegre, a criação da Escola Superior de Educação de Portalegre (Esep) e o início de seu funcionamento, em 1985, constituíram marcos históricos no con-

texto da formação de professores para aquela região do Alentejo, em Portugal. Concretizava-se, dessa forma, um sonho alimentado durante décadas que passava a proporcionar às famílias da região condições mais favoráveis para que os seus filhos pudessem frequentar o ensino superior sem os encargos decorrentes dos deslocamentos para os tradicionais centros urbanos mais distantes.

Os primeiros anos de atividades da Escola Superior de Educação Portalegre caracterizaram-se pela execução de várias iniciativas relacionadas à formação dos próprios professores, a investigação/intervenções, extensão e animações educativas e pela busca de identidade e afirmação institucional da Esep. Procurava-se constituir um projeto coletivo com o envolvimento de todos os docentes.

A partir de 1987-88, a Esep começou a receber os alunos para cursos de formação inicial de professores, oferecendo cinco tipos de formações: educadores de infância, professores primários e professores de ensino básico (cursos de quatro anos com equivalência à licenciatura) nas modalidades de Português, Francês, Matemática e Ciências Naturais e Educação Visual.

Antes, porém, os docentes da Esep, em conjunto, dedicaram-se ao estudo e ao debate sobre a filosofia de formação pretendida, sobre os grandes modelos de formação de professores, sobre as opções em relação aos fundamentos do currículo, à sua estrutura e à sua gestão, concretizando-se assim a proposta de um currículo de formação inicial traduzida em seu projeto político pedagógico.

Nesse momento, segundo Amiguiño (1998), os docentes que atuavam na Esep tinham convicção de que as práticas de formação de professores até então realizadas, excessivamente teóricas, descoladas da escola e das situações concretas do exercício profissional, privilegiando conteúdos mais do que métodos, centradas em teorias e não nos problemas do exercício profissional, não eram o que certamente se desejava para aquela instituição.

Conforme o autor, buscava-se superar uma configuração curricular de natureza fragmentada ou segmentada, que remete os formandos à aquisição de conhecimentos sem ligação com o contexto de trabalho, por meio de um número amplo de disciplinas. Procu-

rava-se, enfim, evitar a divisão entre os diferentes componentes do conhecimento científico e os saberes profissionais – disciplinas específicas, didáticas, psicopedagógicas e de contexto.

Como afirma Izabel Vila Maior (2001), a partir dos princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal, foram estabelecidos os princípios que se refletiram na concepção global do currículo da Esep, entre os quais, a flexibilidade da formação, entendida como facilitadora da reconversão profissional, que se traduziu concretamente na existência de um tronco comum de formação dos três cursos criados, abrangendo os componentes fundamentais e visando à formação integrada dos componentes metodológicos, didáticos e científicos.

A formação para a intervenção educativa e para a inovação, bem como para a intervenção e a participação social, por meio do envolvimento efetivo na vida interna e na gestão da Esep, e a cooperação nos projetos de intervenção na comunidade foram também estabelecidas como finalidades a atingir no tronco comum. A preocupação com o desenvolvimento da autoanálise e da prática da investigação educativa, favorecido pela própria metodologia utilizada na articulação entre a prática pedagógica oferecida no curso, acrescida a um projeto pessoal de investigação, norteou ainda os fundamentos dessa proposição.

Procurava-se, na proposta curricular, garantir a unidade da formação dos professores, sem desprezar a norma institucional que impunha à organização de cursos profissionais finalidades específicas e bem caracterizadas (educadores de infância, professores do ensino primário, professores do ensino básico). A especificidade e a especialização se concretizaram de formas diferentes em cada formação. Por exemplo, no caso do curso de educadores de infância ocorreu, a partir do terceiro semestre, a inserção de disciplinas específicas, como Saúde Infantil e/ou Introdução à Educação Especial, o reforço da Oficina de Expressão e Comunicação e a exclusão de outras disciplinas oferecidas nos cursos de professores primários e de professores do ensino básico.

Nos cursos oferecidos na Esep, a organização curricular se baseava em três componentes: científico-didático, prática pedagógica e seminário interdisciplinar.

Integravam o componente científico-didático as disciplinas obrigatórias e opcionais das áreas de expressão e comunicação, das ciências matemáticas, experimentais e sociais, e das ciências da educação e psicologia, que deveriam ser trabalhadas tendo como base os problemas reais sentidos pelos alunos, por intermédio de uma integração dos conhecimentos, das teorias e dos métodos científicos.

Procurava-se uma abordagem integrada dos conteúdos temáticos das ciências sociais e das ciências da natureza, de forma a enfatizar o estudo dos sistemas naturais, ou seja, a estrutura e o funcionamento dos sistemas biológicos e sociais, tratando das condições ambientais e culturais tanto na escala mundial como na da comunidade local. Segundo Maior (2001), foram considerados objetivos comuns dessa área de ciências sociais e ciências naturais, a aquisição de conceitos básicos dos campos de conhecimento, a capacidade de utilização da estrutura metodológica de cada ciência, a compreensão da evolução das ciências na história das sociedades humanas, o desenvolvimento de uma atitude científica perante os problemas reais, a utilização de técnicas de investigação e intervenção social, a compreensão das relações recíprocas entre a ciência e a sociedade, e a construção de uma atitude responsável pela conservação, defesa e enriquecimento do patrimônio natural e cultural.

Pretendia-se, enfim, que os futuros professores estabelecessem bases sólidas de conhecimentos científicos, necessários ao desempenho da sua atividade profissional e ao seu crescimento pessoal. Paralelamente, os futuros professores percorreram um conjunto de temas das ciências matemáticas, distribuídos por dois ou três semestres, conforme o curso.

A área de expressão e comunicação buscou integrar no tronco comum dos três cursos um conjunto de disciplinas que, segundo Maior (2001), poderia ser subagrupado em três grandes segmentos

da atividade formativa: espaço da expressão e comunicação verbal, espaço da expressão e comunicação não verbal e espaço interdisciplinar integrado.

O primeiro espaço visou assegurar uma adequada formação teórica e metodológica no âmbito dos conteúdos e das práticas da língua materna; o segundo procurou garantir um campo formativo que complementava e ampliava o processo formativo da atividade verbal, no domínio das atividades ligadas à expressão plástica, à expressão dramática e à expressão musical. O espaço interdisciplinar integrado, constituído por uma oficina de expressão e comunicação a ser desenvolvida no terceiro ano dos três cursos, ofereceu as condições para que, em torno de atividades concretas de apoio à prática pedagógica, se realizasse, por fim, a intersecção daqueles dois primeiros espaços.

Assim estruturada, a área de expressão e comunicação tinha as seguintes finalidades: contribuir para uma formação integral que constituísse um processo permanente de autoformação e socialização; conduzir à compreensão das “linguagens de expressão e comunicação” como sistemas simultaneamente estruturados e estruturantes, isto é, depositários simbólicos da cultura e processo organizador e transformador do mundo; aprofundar e diversificar vivências pedagógicas nos planos da autonomia e da interdependência da área, de modo a situar o formando como futuro formador e como formador do futuro; fornecer instrumentos que permitissem ao futuro docente fundamentar e perspectivar criticamente a sua prática pedagógica.

Conforme Maior (2001), a área de ciências da educação e psicologia, que também compõe o componente científico-didático, tem como meta geral a aquisição de conhecimentos, consciência e identidades profissionais, tarefa para a qual foi considerado fundamental que o aluno dominasse instrumentos teóricos de análise no campo da Psicologia, da Pedagogia e da Sociologia da Educação. As finalidades dessa área seriam: desenvolver nos alunos capacidades de analisar a própria prática profissional, de reformular estratégias e inovar, de organizar a autoformação, de intervir, participar e coo-

perar. Para tanto, as disciplinas Teorias e Métodos Pedagógicos e Análise e Organização do Ensino teriam como desafios tornar o aluno apto a compreender o funcionamento dos sistemas “escola”, “classe”, “grupo”, e a organizar a gestão pedagógica desses sistemas, escolhendo técnicas e métodos adequados e desenvolvendo capacidades de gestão, orientação e animação.

Compreender o fenômeno educativo no seu contexto social, especificamente a relação entre a escola e o meio, e intervir adequadamente nesse domínio foram os desafios propostos no âmbito da Sociologia da Educação. A disciplina Análise da Intervenção Educativa pretendeu apoiar teórica e tecnicamente as intervenções dos alunos nas salas de aulas e nos jardins de infância portugueses, com base na análise das suas necessidades concretas de planejamento e da avaliação das intervenções realizadas pelo futuro professor.

As aprendizagens na área das ciências da educação eram feitas em inter-relação estreita com os componentes prática pedagógica e seminário interdisciplinar, como forma de garantir a integração teoria/prática e investigação/análise. Entre outras finalidades, devem ainda contribuir para o seminário, organizando os módulos de metodologia necessários à prática da investigação educativa, à produção e à utilização de materiais didáticos e de programas de informática.

As atividades de intervenção estavam centradas no componente prática pedagógica. Nesse espaço é que os alunos se confrontam com os problemas profissionais, na sua globalidade e complexidade, por meio da integração, cooperação e intervenção dos alunos da Esep em escolas e jardins de infância.

Desde o início da formação dos professores privilegiou-se, nesse curso, a prática pedagógica como a vivência do aluno no espaço escolar real do cotidiano profissional. Acreditava-se que era pela análise das práticas que se desenvolveria a aprendizagem de uma atitude investigativa, na qual estaria centrado o modelo de prática pedagógica proposto.

Em um artigo no qual retoma e reanalisa algumas ideias, projetos e práticas desenvolvidas no período em que participou da

construção da Esep, Canário (2001) afirma que a questão da “prática pedagógica” nos cursos de formação inicial esteve sempre presente no centro dos debates acadêmicos. Para o autor, nos últimos trinta anos em Portugal, a ênfase na importância da formação de professores esteve sempre associada à intenção de querer mudar a escola.

E foi exatamente na ESE de Portalegre que o autor percebeu e compreendeu a importância de rever a prática pedagógica e de se reavaliar, dentro dela, o papel da experiência no contexto formativo dos docentes. Para ele, aprender com a experiência não pode ser interpretado como sinônimo de imitação. Significa desenvolver uma ação em que o futuro professor se torna um investigador no contexto da prática, como defende Schön, sem, no entanto, subestimar a teoria.

Segundo o autor, o desenvolvimento de pesquisas e da reflexão sobre as práticas formativas tem contribuído para colocar no centro da problemática da formação de professores a questão da revalorização epistemológica da experiência. Canário (2001) afirma que a articulação entre a formação e o exercício do trabalho (para ele, a prática pedagógica) constitui o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores. Os docentes aprendem a sua profissão na escola, no local de trabalho, e a formação inicial do professor deve consistir, portanto, em “aprender a aprender com a experiência” (Canário, 2001, p.32) dentro da escola. Conforme o autor, é no contexto do trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o que é importante na aprendizagem profissional.

Ampliando essa ideia, acrescenta ainda que a articulação entre situação de trabalho e situação de formação, ou melhor, a transformação de situações de trabalho em situações de formação passa a ser preocupação comum tanto para a formação inicial como para a formação contínua de docentes.

Canário (2001, p.40) afirma que:

A componente da prática pedagógica tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada, cada vez mais, como elemento estruturante de uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de *alternância*. Nessa perspectiva, a prática profissional, no quadro de formação profissional inicial de professores, ganhará em ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores “cooperantes”) e os professores da escola de formação.

O conceito de *alternância* passa a ser referência principal no quadro de uma revalorização epistemológica da experiência. A afirmação desse conceito decorre do fato de que a formação do profissional e as práticas remetem, com frequência, à existência de um movimento pendular entre dois espaços fisicamente distintos: de um lado, a instituição de ensino superior que forma o professor, e, de outro, o contexto do exercício profissional. Essa dimensão de desenvolvimento alternado de atividades e de ação, na situação de formação e na situação de trabalho, passa a ser essencial. Deve ser considerada, ainda, numa acepção muito mais ampla, como um movimento que envolve ideias e experiências, ou seja, a teoria e a prática. Esse conceito seria o eixo estruturante de novos modos de pensar e de concretizar o currículo de formação de professores.

A possibilidade de a concepção e a organização dessa modalidade de prática profissional se constituir como ponto fundamental não apenas do currículo dos cursos de formação de professores, mas da própria instituição formadora se concretiza quando essa atividade é necessariamente contemplada em todas as dimensões da instituição, que tem como obrigação facilitar a construção e o desenvolvimento de um projeto educativo próprio. Às instituições de formação de professores são atribuídas novas tarefas no domínio da formação inicial e contínua, bem como nas atividades de investigação e de intervenção nas escolas da região.

Enfim, para Canário (2001), a organização da prática profissional, numa perspectiva de ruptura com a pedagogia do modelo

dicotômico da teoria e da prática, e de valorização da experiência, supõe que ela se estruture a partir de um eixo metodológico de pesquisa cujo referencial básico são as situações de trabalho, envolvendo a tríade já referida (professores, alunos, profissionais das escolas básicas). O autor ainda afirma que o ato do trabalho transforma-se em ato de formação desde que seja acompanhado por uma atividade de análise, de estudo ou de pesquisa sobre si mesmo. Segundo Maior (2001), as finalidades da prática pedagógica, dentro dos cursos da Esep, foram a análise e a intervenção nos domínios da relação pedagógica, do estabelecimento de ensino, do meio envolvente e do sistema educativo, situando o aluno como membro de uma equipe, de um grupo profissional e de uma sociedade, com capacidade de desenvolver o senso crítico, a criatividade, a cooperação e a investigação.

Considerando essas orientações, a organização curricular da prática pedagógica obedeceu aos seguintes princípios de funcionamento na Esep: a previsão de atividades práticas, com aumento gradual da carga horária ao longo de todo o curso, a existência de tempos de responsabilização progressiva dos alunos no contato e integração com a sala de aula, cooperação e responsabilização nas atividades educativas, estabelecimento de acordos de cooperação entre a Esep e as escolas de campo, bem como com os professores que cooperam na intervenção educativa e a criação de um sistema tutorial que seria oferecido pelos docentes da Esep aos alunos agrupados em pequenos núcleos.

A Esep conferiu ao componente seminário interdisciplinar a função primordial de fazer direcionar para a proposta todas as aprendizagens, na procura de respostas aos problemas mais complexos da realidade escolar. Nesse espaço é que os alunos, individualmente ou organizados em grupo, por afinidades temáticas, puderam integrar as experiências e os questionamentos originados no âmbito da prática pedagógica com as vivências e as reflexões que a sua vida acadêmica, pessoal e profissional ia lhes proporcionando, de forma que se articulassem a prática e a teoria, os saberes das diferentes disciplinas e os projetos pessoais.

A formação inicial dos professores proposta pela Esep encontrou-se associada, desde o princípio, à formação contínua, ambas entendidas, como dizem os docentes daquela instituição, numa perspectiva de formação permanente, na concepção e formulação dos respectivos princípios, objetivos e estratégias. A primeira, considerada uma etapa importante no percurso profissional e pessoal do professor, seria capaz de lhe proporcionar condições que contribuíssem para o desenvolvimento da segunda, isto é, a continuidade de seu processo de formação ao longo da atividade profissional.

Ao discutir as modalidades de organização da formação inicial de professores em Portugal, Roldão (2001) afirma que todos os modelos atualmente existentes nas instituições, sejam os integrados, bietápicos ou sequenciais, mesmo que divirjam nas suas filosofias e estratégias organizativas, apresentam elementos comuns que, segundo a autora, seriam as características de um paradigma de formação dominante e comum naquele país:

- Todos os cursos de formação inicial estruturam-se em torno dos “componentes de formação”, enquadrados por legislação específica que regulamenta sua organização e ligados à formação científica, à formação em ciências da educação e às práticas pedagógicas.
- Os diversos modelos divergem em decorrência dos arranjos organizativos que adotam em relação a esses componentes no aspecto da sequência (integrado, sequencial ou bietápico), da progressão (gradualidade da presença ou coexistência dos componentes *versus* sua organização separada e sequencial) e do *locus* de exercício da formação (componentes assegurados na instituição formadora *versus* componentes assegurados no terreno da prática profissional). Em todos os modelos, mesmo nos chamados integrados, a relação entre os componentes é predominantemente aditiva, quase inexistindo a articulação entre os chamados componentes de formação. Essa falta de articulação se corporifica, segundo a autora, no nível

do currículo enunciado, no nível do currículo implementado e também no nível organizacional (inexistência de mecanismos organizativos que promovam a planificação conjunta e articulada da formação).

Conforme a autora, essas características podem ser identificadas em todas as instituições que realizam a formação de professores em Portugal, constatadas a partir de consultas aos relatórios de avaliação dos cursos de formação de professores quer das universidades, quer das escolas superiores de educação.

No entanto, na Escola Superior de Educação de Portalegre, foi possível constatar uma vivência muito mais rica de docentes formadores que procuravam articular e integrar os diversos componentes de formação de professores, inspirados numa ótica colaborativa, de construção coletiva, preocupados em constituir o novo professor com um preparo melhor para enfrentar as complexidades diversas do meio escolar.

Percebe-se o envolvimento de todos os docentes, tanto na definição de uma filosofia de formação que se desejava, como na elaboração, na análise, na avaliação e no debate constante das medidas a serem tomadas e das ações realizadas, tendo como pressuposto uma concepção de práticas pedagógicas como o verdadeiro espaço de vivência do aluno na realidade do trabalho docente, eixo estruturante das ações do curso e da própria instituição formadora. Esses posicionamentos e atitudes revelam a ênfase dedicada à formação do professor associada ao seu papel na transformação da escola e a preocupação com a formação docente em termos conceituais e práticos, muito diferente dos que havia até então no país.

6

CONCLUINDO

Abordar o tema da formação de professores assume uma complexidade cada vez maior no contexto atual. A sociedade vem atribuindo responsabilidades crescentes à educação escolar e também aos professores de todos os níveis de ensino. Essa cobrança decorre das mudanças no mundo do trabalho, da evolução dos meios de comunicação e informação, das alterações sociais e nas organizações familiares, além das próprias exigências decorrentes do processo de expansão do número de alunos matriculados no sistema educacional.

Com a ideia de que ele é o elemento mais importante para garantir qualidade à escola, aspira-se a um professor bem motivado, que trabalhe adequadamente e tenha compromisso com o seu trabalho. Uma escola de qualidade seria aquela que, promovendo a construção de sujeitos históricos, conforme Paro (2007, p.22),

[...] prepara [o aluno] para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais. Tudo isso não se dá como simples aquisição de informações, mas como parte da vida, que forma e transforma a personalidade viva de cada um, nunca esquecendo que “cada um” não vive sozinho, sendo então preciso pensar o viver de forma social, em companhia e em relação com pessoas, grupos e instituições.

Os cursos de formação de professores e as instituições de ensino superior poderiam contribuir para a construção do profissional, com o perfil que se almeja, ao proporcionar aos seus alunos uma formação que possibilite os saberes docentes necessários à sua profissionalidade e que os torne aptos para intervir no ensino ministrado, na busca de uma escola melhor.

Todavia, conforme Saviani (2009), a precariedade das políticas formativas e as sucessivas mudanças realizadas ainda não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer frente aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

De modo geral, os cursos de formação de professores não manifestam preocupação com a compreensão das realidades do cotidiano da escola e do ensino, para as quais os professores deveriam ser preparados. As condições de formação estão muito distantes de ser satisfatórias e evidenciam a precariedade com que vem ocorrendo.

Ainda segundo Saviani (2008), a formação de professores no Brasil oscilou entre dois modelos: o dos conteúdos culturais-cognitivos, segundo o qual “a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (p.148), e o pedagógico-didático, que, contrapondo-se ao anterior, considera que “a formação propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (p.149).

Declara o autor que as instituições de ensino superior não têm tido interesse no preparo pedagógico didático dos professores, confirmando informações contidas neste estudo. Gatti (2010) afirma também que há certa prevalência do modelo de conteúdos culturais-cognitivos em detrimento do modelo pedagógico-didático. Concordo quando diz que existem tímidas iniciativas derivadas do segundo modelo, ainda que apenas no plano das concepções, nem sempre como realização. Afirma também ser necessária a articulação de ambos os aspectos citados para que se realize uma formação mais adequada dos docentes, apresentando o dilema de

como realizar isso nas matrizes e nas práticas formativas das instituições de ensino superior.

Também estou de acordo com Gatti & Barreto (2009) quando defendem a necessidade de uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação dos professores, a fim de que os muitos problemas existentes na área sejam solucionados.

A formação tem que ser pensada e ressignificada a partir da função social do professor junto às crianças que estão na escola, qual seja, ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e novas práticas mais coerentes com a vida contemporânea, e não com base apenas nas ciências e nos seus diversos campos, como tem sido realizada nos vários cursos de licenciatura das diferentes áreas de conhecimento específico.

Formar professores para a escola pública exige considerar o campo da prática, da realidade do trabalho docente, alicerçado pelos fundamentos dos saberes docentes imprescindíveis e pela mediação didática necessária, articulada para a ação no contexto da sala de aula. Nesse sentido é que defendo que o lugar, o papel e a função social das práticas pedagógicas tornam-se relevantes no processo de formação de professores.

Considerar o espaço das oitocentas horas de práticas pedagógicas, como definidas no início do trabalho, ou apenas as trezentas horas a que, infelizmente, ficaram reduzidas nas recentes legislações, é extremamente importante. Contemplar esse espaço formativo, de maneira compromissada e rigorosa, dentro do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura em todas as instituições de ensino superior do país, é ponto fundamental, se houver o desejo de modificar o processo formativo do professor. Para isso, é preciso conceber as práticas pedagógicas como o início do processo de socialização profissional do docente, a oportunidade para a construção de sua identidade profissional e a possibilidade de sua inserção no contexto real onde realizará o seu trabalho, o que deve ser também acompanhado por debates críticos e reflexivos sobre as teorias e a realidade socioeducacional.

Com a investigação das duas experiências de formação de professores realizadas em Portugal, percebe-se que há diferenças no trato que é dado às questões referentes às práticas pedagógicas. Observa-se uma concretização maior dos princípios defendidos neste estudo na experiência de formação docente oferecida pela Escola Superior de Portalegre. Lá foi possível comprovar que é viável construir um novo projeto pedagógico de curso de formação de professores que supere os problemas existentes na própria estruturação curricular e seja capaz de melhor responder aos problemas da educação escolar em nosso país. É certo que, para tanto, não bastam políticas educacionais que apontem diretrizes para outra possibilidade de formação docente, como as existentes hoje em nosso país, pois a lei por si não traz soluções, é preciso também o envolvimento de todos os responsáveis por essa ação. Nenhuma mudança se faz apenas por decreto. Só é possível obter sucesso em reformas educacionais que visem a uma nova modalidade de formação de docentes, se considerarmos os atores envolvidos nesse processo: as instituições de ensino superior e os docentes formadores de novos professores. Acredito até que o sucesso ou o fracasso de uma nova proposta depende primordialmente dos professores formadores, pois são eles que decidem se querem ou não mudar alguma coisa, se desejam ou não concretizar as normatizações e as políticas definidas.

Uma norma legal nem sempre é simplesmente obedecida e sua efetivação está atrelada às ações dos sujeitos. Lima (1996) propõe uma análise distinta, sob a perspectiva sociológica, referente ao modo como as instituições se organizam para se adequar (ou não) às regras advindas do poder central, por meio de documentos oficiais.

Conforme o autor, uma oposição à conformidade estabelecida por uma norma legal pode se concretizar por meio da “infidelidade normativa”, que torna a instituição educacional não somente um lugar reprodutor de regras, mas também uma instância onde os sujeitos podem agir e se articular, produzindo novas regras que atendam outros interesses, particulares ou coletivos, e não propriamente os determinados pela legislação.

Nesse sentido, os professores da Escola Superior de Educação de Portalegre atuaram por convicção própria e pessoal, e, mesmo considerando a legislação educacional, desejaram a mudança e acreditaram na necessidade e na possibilidade de uma nova formação dos docentes. Testemunham que é preciso, antes de tudo, aceitar, querer mudar, estudar, debater, planejar ações de intervenção, mediante ações coletivas, na busca de mudanças. Mostram-nos, enfim, como se concretiza uma nova concepção e um novo modo de formar professores.

Insisto na necessidade de enfatizar a prática pedagógica na organização do projeto pedagógico do curso de formação de professores, de modo que se assegure a articulação entre a situação de trabalho e a formação teórica, isto é, que se consiga verdadeiramente transformar o contexto do trabalho em oportunidade de formação. E isso não é tarefa simples, mas extremamente complexa e desafiante para todos.

Nesse desafio, é preciso realmente considerar a concepção da prática crítico-reflexiva como uma orientação conceitual para definir um modelo de formação de professores mais apropriado para as demandas atuais. Introduzir essa dimensão na formação inicial dos professores, por meio de uma atitude investigativa, é medida imprescindível, constituindo sua falta um dos pontos críticos na análise que se possa fazer das políticas de formação em qualquer país, especificamente no Brasil, como vimos no decorrer deste estudo.

A fim de compreender as questões relacionadas à formação de professores e refletir sobre elas no caminhar em direção a um novo modelo de formação docente, e tendo como base o sentido e o papel da escola pública, as recentes normatizações da política educativa e a concepção de práticas pedagógicas adotada neste estudo, é decisivo que as agências formadoras:

- problematizem e analisem os princípios que norteiam os cursos de licenciatura, espaço privilegiado de formação de professores em nosso país;

- empenhem-se na construção de projetos político-pedagógicos específicos que assegurem uma formação de professor com identidade profissional capaz de responder às exigências e demandas dos dias atuais;
- preservem a qualidade dos cursos de formação de professores, mantendo carga horária e duração necessárias para uma boa formação;
- formalizem as relações entre universidade/instituições de ensino superior e escola pública de educação básica a fim de viabilizar a necessária parceria na formação de novos professores;
- invistam numa formação de professores que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de um efetivo estágio no interior da escola que permitam a reflexão e o confronto dos ensinamentos teóricos com a realidade encontrada;
- possibilitem que as práticas de ensino e o estágio supervisionado dos cursos de formação de professores passem a oferecer aos futuros professores a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais na escola, como preparação para sua inserção profissional, de forma que aquelas atividades componham um eixo articulador de todas as disciplinas, contribuindo assim para a análise crítica e a proposição de novas maneiras de exercer o magistério, como afirmam Pimenta & Lima (2004);
- criem, no curso de formação de professores e na escola, espaços para que os professores em formação possam, compartilhando experiências, refletir sobre as práticas e vivenciar a teoria que está presente nas ações, investindo, assim, concomitantemente, na formação docente e na produção de uma outra cultura que busque consolidar uma escola de qualidade para todos;
- que concebam a prática de ensino e o estágio supervisionado como campo de conhecimento indispensável para a formação docente, buscando superar sua redução a uma atividade

meramente formal, e reconheçam sua contribuição na construção das identidades, dos saberes e das posturas dos futuros professores.

Enfim, envolver-se na elaboração de uma proposta voltada a um novo modelo de formação de professores, de modo a mais bem atender a complexidade posta no seu campo de trabalho, numa perspectiva que a constitua como um processo global, coletivo, crítico e constantemente interativo, sob uma lógica profissionalizante orientada para a ação do saber profissional, implica assumir os desafios e conceber esse trabalho em outros termos, diversos dos até agora vigentes.

Uma modalidade de formação de professores dessa natureza só poderá ser assumida por uma instituição de ensino superior, seja ela universidade, centro universitário ou instituto superior de educação, que se comprometa com a formação e o desenvolvimento desse profissional. Uma instituição que seja capaz de desenvolver uma proposta formativa definida em projetos emancipatórios e compromissados com a responsabilidade de tornar a escola pública parceira no processo de democratização social, política, cultural e econômica, podendo, assim, cumprir seu papel na busca e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, M. I. *O sindicato como instituição formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. São Paulo, 1999. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.
- AMIGUINHO, A. Formação de professores: à procura de projetos institucionais globais. *Aprender. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre (Portalegre)*, n.21, p.34-45, nov. 1998.
- BEECH, J. Alta fidelidad: la influencia de las agencias internacionales en las reformas de formación docente en Argentina y Brasil en los 90. In: RODRÍGUEZ, M. V., ALMEIDA, M. de L. P. *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Liber Livro, UCDB, 2008. p.57-83.
- BEISIEGEL, C. R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- BRASIL. *Lei da Reforma do Ensino Superior*, nº 5.540/68.
- _____. *Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus*, nº 5.692/71.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE nº 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 27/2001*. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 21/2001*. Estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1/2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2002*. Institui a duração e a carga horárias dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 5/2006*. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação (Conae)*. Documento final. Brasília, 2010. Disponível em <conae.mec.gov.br>. Acesso em 10/6/2011.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE

- QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. Brasília, 2001. *Anais...* Brasília, 2001.
- COELHO, I. M. Repensando a formação de professor. *Nuances: Estudos sobre Educação (Presidente Prudente)*, v.9, n.9/10, p.47-64, jan.-dez. 2003.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORRÊA, V. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p.93-124.
- FIORENTINI, D., SOUZA JÚNIOR, A. J., MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ABL), 1998. p.307-35.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. Escola primária para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (São Paulo)*, v.XXXV, n.82, p.15-33, abr.-jun.1961.
- GATTI, B. A. Licenciatura: crise sem mudança. In: DALBEN, A., DINIZ, J., LEAL, L., SANTOS, L. (Org.). *Convergência e tensões no campo de formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.485-508.
- _____, NUNES, M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo, 2008. Relatório de pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita.
- _____, BARRETO, E. S. S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. *Professor reflexivo*

- no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-50.
- GHEDIN, E. *A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos*. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 7. Águas de Lindoia, 2005. Palestra (mimeografado).
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GONÇALVES, T. O., GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G. et al. *Cartografias do trabalho docente*. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.105-306.
- IMBÉRNON, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.77).
- JACINTO, M., SANCHES, M. F. C. Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista de Educação (Lisboa)*, v.XI, n.1, p.79-104, 2002.
- LARANJEIRA, M. I. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professor: entre a ambição e a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade*. Marília, 2003. 184p. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista.
- LEITE, Y. U. F. *A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*. Campinas, 1994. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Campinas.
- _____, DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo de formação profissional do professor: alguns apontamentos. *Revista do Centro de Educação da UFSM (Santa Maria-RS)*, v.29, n.2, p.135-45, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.52-80.

- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educativas e profissão docente. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).
- _____, OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 408p. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, L. C. Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996. p.15-39.
- MACHADO, V. M. *Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico-reflexivo?* Marília, 2003. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia Ciências – UNESP.
- MAIOR, I. V. Formação inicial: os primeiros currículos. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre (Portalegre, Portugal)*, n.24 (número especial), p.41-5, out. 2001.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1995.
- NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUNES, C. S. C. *Os sentidos da formação continuada: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. Campinas, 2000. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Unicamp.
- PARO, V. As funções da escola, a estrutura didática e a qualidade do ensino. In: PARO, V. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática. 2007. p.33-81.
- PERRENOUD. P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e a atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-34.
- _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____, GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.12-52.

- PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____, GONÇALVES, C. L. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____, FUSARI, J., ALMEIDA, M. I. *Cadernos de formação: projeto professor de 1ª a 4ª série – Alfabetização*. São Paulo: Apeoesp, 2005.
- RODRÍGUEZ, M. V., ALMEIDA, M. de L. P. (Org.). *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Liber Livro, UCDB, 2008.
- _____, VARGAS, M. B. A formação dos professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002. In: RODRÍGUEZ, M. V., ALMEIDA, M. de L. P. *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Liber Livro, UCDB, 2008. p.37-56.
- ROLDÃO, Maria do Céu. A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. *Cadernos de Formação de Professores (Lisboa)*, n.1, p.6-20.
- SANFELICE, J. L. Transformações no Estado nação e impactos na educação. In: LUCENA, C. (Org.). *Capitalismo, Estado e educação*. Campinas: Alínea, 2008. p.64-83.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação (Rio de Janeiro)*, v.14, n.40, p.143-55, jan.-abr. 2009.
- _____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p.1-29.
- _____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA JR., J. dos R. *Reforma do Estado e da educação: no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.
- TAKAHASHI, F. Docente “novato” desiste de aulas em SP. *Folha de S. Paulo*, 21 de março de 2011. Cotidiano, p.1.

- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____, LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.
- VALENTE, M. O. História da formação de professores na Faculdade de Ciências de Lisboa e do Departamento de Educação. *Revista de Educação (Lisboa)*, v.XI, n.1, p.7-15, 2002.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, v.54, n.2, p.143-78, 1984.
- ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía (Madrid)*, n.220, p.44-9, 1993.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23, 7 x 42,10 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

2011

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Tulio Kawata

ISBN 978-85-7983-217-8



9 788579 832178

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora