



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO

REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO
ENTRE TEORIA E CAMPO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

SALVADOR – BA
2013

JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO

**REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO
ENTRE TEORIA E CAMPO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade, na área de Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Soares.

SALVADOR – BA
2013

B531 Bispo, Joelma Gomes de Oliveira.

Representações de docentes universitários sobre a formação de professores: relação entre teoria e campo da prática profissional./ Joelma Gomes de Oliveira Bispo. – Salvador, 2014.
137 f.: Il.

Orientadora: Sandra Regina Soares.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, 2014.

1. Professores - Formação 2. Professores – Formação teórica 3. Professores – Formação prática 4. Prática de ensino I. Título II. Subtítulo.

CDD 370.98

FOLHA DE APROVAÇÃO

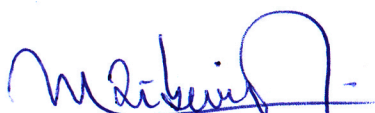
"REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E CAMPO DA PRÁTICA PROFISSIONAL"

JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO

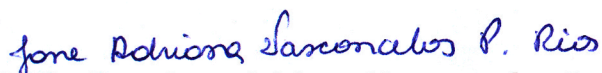
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 25 de setembro de 2013, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Sandra Regina Soares
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado Em Educação.
Université De Sherbrooke, Usherb, Canadá



Profa. Dra. Marinalva Lopes Ribeiro
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Université de Sherbrooke, USherbrooke, Canadá.



Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho a minha filha Ana Julia, que tornou essa jornada um grande desafio, exigindo conciliar o momento da maternidade (tão esperado) com um intenso período de estudos. Sua existência contribuiu para que eu, aprendendo a ser mãe, em meio a essa jornada, ressignificasse profundamente minha vida como pessoa, pesquisadora e professora universitária.

AGRADECIMENTOS

Na trajetória deste trabalho, todo esforço e dedicação aos estudos não seriam suficientes sem a presença de algumas pessoas que fazem parte de minha história de vida a quem agradeço publicamente.

À minha amada família, esteio de afeto e de luz nessa caminhada, pelo carinho e pela compreensão da minha ausência nesse período. Em especial, agradeço a meu pai por ter me ensinado a gostar de estudar e a ter a docência como projeto de vida, fazendo-me perceber a grandeza do fazer docente ainda nas minhas brincadeiras de infância.

A meu esposo Júlio Bispo, pelo amor, companheirismo e apoio incondicional.

À professora Sandra Soares, por quem nutro profunda admiração, respeito e afeto pela pessoa e pela profissional que é. O compromisso que demonstra ter, diariamente, com a qualidade da pesquisa e com os processos formativos dos professores universitários fomentou, ao longo desse período, bons e produtivos diálogos, os quais contribuíram significativamente para meu crescimento pessoal e profissional.

A meus estimados colegas de profissão (amigos), os quais, desde o início, com companheirismo, desafiaram-me com questionamentos, contribuindo com indicações de leituras e orientações: Júlio Bispo, Dorath Sudré, Rosana Chaves, Dayse Lago, Ana Karina Lola, Edineiram, Gilma Flávia e Mácio Nunes.

Aos sujeitos desta pesquisa, que participaram das entrevistas e ajudaram a refletir sobre a formação inicial de professores e a relação com o contexto da prática profissional. Vocês, solidariamente, ao partilharem saberes e formas de pensar, foram verdadeiros interlocutores, propiciando compreensões e dúvidas bastante produtivas a respeito do objeto de estudo. Suas representações sobre o processo de formação, aqui analisadas, estão compreendidas no tempo e no espaço em que foram geradas. Espero ter tratado os dados fornecidos por vocês da forma respeitosa que merecem seus saberes e experiências.

Aos professores, colegas de trabalho do curso de pedagogia, que contribuem significativamente para minha compreensão e inquietação sobre o processo formativo de professores.

Aos estudantes do curso de pedagogia de Irecê, os quais, ao longo de sete anos, me instigam, me provocam e fazem com que eu seja uma professora universitária cada vez mais desafiada a compreender a formação inicial de professores e seus desdobramentos.

Aos colegas do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), pela partilha de tantos momentos formativos e pelas ricas reflexões acerca da docência universitária e formação de professores. Especialmente agradeço a Edna, Ana Cristina e Ana Lise que, com sensibilidade, amorosidade e cuidado, tornaram meu deslocamento entre Irecê e Salvador menos cansativo e mais produtivo.

Aos professores da escola básica do Território de Identidade de Irecê, com os quais convivo nos momentos de formação continuada, nos cursos de extensão e, principalmente, nas escolas que me acolhem como professora de estágio, compartilhando suas inquietações, perspectivas e saberes profissionais.

A Neci, Andreia, Normândia, Osmar, Maiara, Geo, Ane, Taty, Gêssica e Gilminha que, ao cuidarem de Ana Julia, me ajudaram a vencer esse desafio. Não tenho como lhes agradecer.

Aos professores e ao coordenador do PPGEduc pelas muitas lições oportunizadas nesse período.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo conhecer o conteúdo das representações sociais de professores de um curso de Pedagogia acerca da relação entre a teoria trabalhada na formação inicial de professores e o campo da prática profissional. As questões norteadoras deste estudo foram: Que representações acerca do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental orientam a prática pedagógica dos docentes formadores participantes da pesquisa? Como concebem a articulação entre o processo formativo e o contexto da prática profissional dos professores em formação? Para respondê-las, foram utilizadas a metodologia qualitativa e a abordagem teórico-metodológica das representações sociais (MOSCOVICI, 2010; SÁ, 1998, 1996). A coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada, e a análise dos dados se processou mediante a técnica da análise de conteúdo do tipo temática de Bardin (2009). Com apoio em teóricos nacionais e internacionais, o referencial desenvolvido contemplou os conceitos de formação inicial de professores, perspectivas de formação de professores – o modelo hegemônico e o emergente –, relação entre teoria e prática na formação de professores, construção do conhecimento prático, a escola como espaço de aprendizagem da profissão docente e parceria entre universidade e escola. Os resultados apontam que os elementos das representações sociais dos participantes envolvem a concepção de professor da escola básica como um profissional comprometido com a transformação do contexto social e capaz de mediar a construção do conhecimento dos alunos. Não obstante sua prática, eles enfatizam a aquisição da teoria, numa perspectiva hierarquizante – da teoria à prática –, envolvendo uma abordagem construtivista do processo de ensino e de aprendizagem e apresentam uma visão de escola como espaço formativo de experimentação da docência, restringindo, portanto, a articulação entre o ensino e o contexto da prática profissional às possibilidades direcionadas na disciplina Pesquisa e Estágio. Assim, a representação acerca da articulação entre a formação inicial e o campo da prática profissional parece apontar, fortemente, para uma minimização da importância da escola como espaço formativo e de construção de saberes.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Contexto da prática profissional. Relação entre teoria e prática.

ABSTRACT

This study aimed to know the content of the social representation of teachers from a Faculty of Education about the relationship between theory worked in teacher education and the field of professional practice. The research questions that guided this study relate to the representations of teachers from kindergarten and the first years of primary education that guide the pedagogical practice of teachers and trainers participating in the survey, such as they conceive the relationship between the educational process and context professional practice of teachers in training. We used a qualitative methodology, through the theoretical and methodological approach of social representations (MOSCOVICI, 2010; SÁ, 1998, 1996). Data collection was conducted through semi-structured interviews and analysis of the data was processed by the technique of analysis of thematic content of Bardin (2009) . The main references are: Anastasiou, Alves (2007), Canario (2000, 2005), Contreras (2002) Cunha (2005), Foerste (2000) , Nóvoa (2009.2001), Pimenta (2002), Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004), Sanjujo (2012), Tardif (2000), Soares; Ribeiro (2009), Vaillant, Marcelo Garcia (2012). The results show that the elements of social representations of participants involve the design and basic school teacher as a professional committed to the transformation of the social and able to mediate knowledge building of students; despite, their practice reveals an emphasis on acquisition theory, a hierarchical perspective, from theory to practice, involving an approach to teaching and constructivist learning, the vision of school as a training space for experimentation of teaching, therefore, the link between teaching and practice context professional is restricted possibilities directed discipline Research and training. Thus, the representation on the joint between the initial training and the field of professional practice, seems to point strongly to minimizing the importance of school as a training and knowledge construction.

Keywords: Initial teacher, Context of professional practice, Theory-practice relationship

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores

AQUFOM – Association Québécoise Universitaire en Formation des Maitres

CAT – Conhecer, Analisar e Transformar

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

DUFOP – Docência Universitária e Formação de Professores

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INRP – Institut National de Recherche Pédagogique

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAFPEN – Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEF – Modelo Emergente de Formação

MHF – Modelo Hegemônico da Formação

PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas

PE – Pesquisa e Estágio

PPP – Pesquisa e Prática Pedagógica

PPP – Projeto Político Pedagógico

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
-------------------	----

Capítulo I

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	14
------------------------------------	----

Capítulo II

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES TEÓRICAS	34
2.1 – Perspectivas de formação de professores: o modelo hegemônico e o emergente	37
2.2 – Relação entre teoria e prática na formação de professores.....	41
2.3 – Construção do conhecimento prático.....	48
2.4 – A escola como espaço de aprendizagem da profissão docente.....	54
2.5 – Parceria entre universidade e escola.....	57

Capítulo III

3. O CAMINHO METODOLÓGICO	61
3.1 – Tipo de pesquisa.....	61
3.2 – Estratégia de coleta de dados.....	63
3.3 – Estratégias de recrutamento.....	64
3.4 – A realização do processo de entrevista.....	65
3.5 – Sujeitos e local da pesquisa.....	66
3.6 – O processo de tratamento dos dados.....	68

Capítulo IV

4. RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONTEXTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: DIALOGANDO COM AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES.....	71
4.1 – Retorno à primeira questão de pesquisa.....	71
4.1.1 – Concepção de professor comprometido com a transformação do contexto social.....	72
4.1.2 – Concepção de professor como mediador da construção do conhecimento das crianças da escola básica.....	81
4.2 – Retorno à segunda questão de pesquisa.....	86
4.2.1 – Ensino centrado na aquisição dos conteúdos.....	87
4.2.2 – Ensino centrado na aquisição de conteúdos curriculares numa perspectiva construtivista.....	93
4.2.3 – A preocupação com a coerência entre o discurso e a prática.....	99
4.2.4 – A escola concebida como espaço formativo de experimentação da docência.....	103

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	133
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133
APÊNDICE II – GUIA DE ENTREVISTA.....	134
APÊNDICE III – FICHA: PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	136

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação expõe os resultados da pesquisa intitulada “Representações de docentes universitários sobre a formação de professores: relação entre teoria e campo da prática profissional”, cujo objetivo foi o de conhecer o conteúdo das representações sociais de professores de um curso de Pedagogia acerca da formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, no que concerne à relação entre a teoria trabalhada na formação inicial e o campo da prática profissional, objeto da formação.

Está estruturada em quatro capítulos e em uma seção de considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a contextualização do estudo, situando o panorama da profissionalização docente e a ressonância dessa perspectiva nas bases legais da educação brasileira. Nele, é feita uma breve revisão de pesquisas recentes sobre essa temática, destacam-se alguns aspectos do PPP do curso de Pedagogia da UNEB, culminando com a definição do problema, objetivos e questões de pesquisa. Por fim, apresenta-se a implicação do pesquisador com o objeto da pesquisa.

No segundo capítulo, expõe-se o quadro teórico que constituiu a base para as reflexões, a análise dos dados e a compreensão do objeto investigado. O eixo central desse quadro são os modelos hegemônico e emergente de formação, a partir dos quais foram articulados os conceitos explorados: relação entre teoria e prática, reflexão no processo de formação, construção do conhecimento prático, escola como espaço de aprendizagem da profissão docente e parceria entre universidade e escola.

No terceiro capítulo, apresenta-se o referencial teórico-metodológico da pesquisa qualitativa, com a abordagem das representações sociais, bem como o percurso metodológico de coleta e análise dos dados, culminando com o quadro das categorias definidas a partir da análise e sistematização dos dados.

O quarto capítulo expõe a discussão dos resultados sobre a formação de professores e sua articulação com o contexto da prática profissional, na perspectiva de responder as questões de pesquisa. Tendo como base as inferências construídas a partir da análise dos dados, o capítulo culmina com a apresentação dos elementos que compõem a representação dos professores formadores sobre formação inicial de professores e sua relação com o contexto da prática profissional, em resposta ao

objetivo da pesquisa, apontando que os principais elementos que compõem o conteúdo das representações pesquisadas são: a concepção de professor comprometido com a transformação do contexto social, a concepção de professor como mediador da construção do conhecimento das crianças da escola básica, o ensino centrado na aquisição dos conteúdos, a preocupação com a coerência entre o discurso e a prática, e a escola concebida como espaço formativo de experimentação da docência.

Nas considerações finais, é feita uma reflexão sobre como as principais dimensões do problema da pesquisa se articulam, apontando algumas questões fundamentais acerca da formação inicial de professores no contexto investigado.

Capítulo I

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo insere-se no campo da formação de professores da escola básica, em especial no que concerne à formação inicial desenvolvida em curso de Pedagogia.

A formação do professor das séries iniciais, nos países ocidentais, inclusive no Brasil, vem sendo alvo de muitas reflexões e discussões. A partir da década de 1980, diante do baixo rendimento escolar das crianças dos EUA, no ensino primário e secundário, em especial, quando comparado com o de alunos de outros países e até mesmo com o de gerações anteriores, emerge, nos países da América do Norte, o movimento pela profissionalização do ensino, que envolve, entre outros aspectos, a formação inicial do professor em nível universitário.

O movimento pela profissionalização do ensino visa a responder às novas demandas do sistema capitalista ao processo de escolarização, decorrentes da forte ampliação do processo de globalização e da expansão do sistema de comunicação, que passaram a exigir maior participação dos indivíduos nas diversas situações sociais.

Nessa conjuntura, estudiosos e especialistas formularam documentos que apontavam muitas fragilidades do processo formativo dos professores, criticavam os modelos de formação, as dimensões e fundamentos que orientavam as propostas curriculares, a descontextualização dos conteúdos trabalhados nos cursos de formação de professores assim como, o distanciamento entre essa formação e a profissão (processo educativo da escola). Entre esses documentos, destaca-se o informe *Tomorrow's*, do grupo Holmes (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004), que relacionava os baixos resultados na educação básica à qualidade da formação de professores desenvolvida pelas faculdades.

Em evidência, estava, de um lado, o questionamento acerca da contribuição da universidade na formação de professores e, de outro, a compreensão da natureza complexa e desafiante da docência, ainda mais diante das profundas transformações por que passam as sociedades contemporâneas, como a revolução das tecnologias de comunicação, o aumento das desigualdades sociais, a fragilização dos vínculos familiares, a elevação da violência doméstica e social, que impactam fortemente o cotidiano escolar. Em tais circunstâncias, a atuação do professor exige flexibilidade,

capacidade de adaptação, competências éticas e afetivas “... que só seriam possíveis num contexto de autonomia e de responsabilidades típicas das práticas profissionais.” (CARBONNEAU, 2006, p.120).

Esse movimento incidiu na definição de novas políticas de formação de professores nos países da América do Norte, centradas em cinco objetivos (TARDIF, 2002, p.278-285):

- Tornar a formação de professores mais sólida intelectualmente, sobretudo, através de uma formação universitária de alto nível, que seria correspondente ao mestrado, no tempo estimado de cinco anos.
- Reconhecer, entre os professores, diferenças de qualidade e de desempenho no que se refere ao conhecimento e à habilidade.
- Instaurar normas de acesso à profissão.
- Estabelecer uma ligação mais efetiva entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas.
- Contribuir para que as escolas se tornem lugares mais favoráveis para o trabalho e a aprendizagem dos professores.

No Brasil, a perspectiva da profissionalização se expressa, inicialmente, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 –, que instituem a obrigatoriedade da graduação para atuação docente na educação básica. Assim, nos termos da lei,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível Superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. (BRASIL, 1996, Art. 62)

Ao apontar a educação superior como locus principal da formação de professores, a LDBEN 9.394/96 define a responsabilidade da universidade de fomentar experiências que contribuam para a formação de professores mais capacitados a responder às necessidades da sociedade contemporânea, assumindo a associação entre a teoria e a prática como princípio do processo formativo.

A preocupação com a profissionalização docente também está expressa em outros documentos que foram aprovados após a LDBEN 9.394/96. Entre eles,

destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), a preocupação com a profissionalização docente é percebida no Art. 56, com a proposição de que a formação de professores deve favorecer a construção da identidade profissional a partir de experiências articuladas que envolvam o trabalho pedagógico escolar e de que as instituições responsáveis pela formação inicial de professores incluam, em seus currículos e programas:

a) o conhecimento da escola como organização complexa, que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Esses aspectos, sugeridos pelas DCNEB (BRASIL, 2010) para composição dos programas e do currículo de formação de professores, fomentam a compreensão de que a formação capaz de favorecer a construção de um corpo de saber profissional necessita da reflexão crítica acerca do contexto do trabalho, da investigação e da gestão dos processos educativos de forma articulada e indissociável.

As Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (BRASIL, 2002) direcionam as instituições formadoras a considerarem o contexto da prática profissional durante a formação inicial do professor. A escola é compreendida, nesse documento, como espaço de produção coletiva, uma das condições importantes para que os professores possam se organizar como coletivo coeso e coerente. No seu Art. 7º inciso IV, é proposto que as instituições de formação trabalhem em “interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados”.

Nesse sentido, identifica-se, também, no Art. 8º dessas Diretrizes, que as competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos. Destaca a necessidade de que essas avaliações sejam “periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos

diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. Evidencia, assim, a importância da consolidação de competências e experiências a serem vivenciadas para que ocorra o processo de profissionalização.

As DCNFP (BRASIL, 2002) também, instituem o contexto da prática profissional como elemento importante no processo de profissionalização do professor em sua formação inicial. Nesses termos, no Art. 12, apontam:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

As DCNFP (BRASIL, 2002), além de reafirmarem a importância da relação entre teoria e prática, determinam que a prática não seja atributo exclusivo das disciplinas de estágio. Portanto, a prática é vista como uma dimensão necessária durante todo percurso formativo do professor.

A preocupação com a formação de professores na perspectiva da profissionalização também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), em articulação com o artigo 62 da LDBEN 9.394/96, buscando superar o velho modelo que formava o bacharel em pedagogia, no qual as disciplinas pedagógicas trabalhadas no último ano (o modelo conhecido como 3+1) habilitavam o graduando para a função de professor.

Esse desenho curricular subestimava a complexidade da docência, na medida em que não a incluía como dimensão importante do processo formativo, apesar de ser ponto de discussão, há muito tempo, nas associações docentes, a exemplo da Associação Nacional para Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 2006). Somente após a promulgação dessas diretrizes é que a docência foi instituída como base dos cursos de Formação de Professores, passando a ocupar uma preocupação central no curso de Pedagogia. Embora, historicamente, o referido curso preparasse para as habilitações em orientação, supervisão e coordenação pedagógica, elas não tinham como foco os processos de ensino e de aprendizagem. Esse modelo resultou, ao longo do tempo,

numa formação de professores totalmente superficial, que não favoreceu a institucionalização de um conjunto de saberes específicos essenciais para o processo de profissionalização.

O perfil do profissional a ser formado no curso de Pedagogia foi um dos pontos mais polêmicos durante o processo de definição de suas diretrizes curriculares. Definiu-se um perfil generalista de pedagogo (orientador, coordenador e supervisor, além de outras funções em espaços diversos, que exigiam conhecimentos pedagógicos). No entanto, é também no curso de Pedagogia que, conforme as diretrizes, deverá ocorrer a formação inicial do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo a docência, a base desse curso.

A partir dessas diretrizes, todos os cursos de Pedagogia foram convocados a empreender um processo de reestruturação. Assim, em 2008, ocorreu a reformulação da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UNEB. Dentre os elementos que compõem a referida proposta, alguns aspectos refletem os objetivos da profissionalização do ensino. O Projeto Político Pedagógico (2008, p. 63) desse curso concebe o trabalho pedagógico escolar como elemento educativo que norteia o desenvolvimento da proposta, considera a pesquisa como elemento constitutivo da formação para a práxis pedagógica e indica a necessidade de indissociabilidade entre a teoria e a prática. Nos termos do Projeto Político Pedagógico (2008), deve-se,

... oferecer aos alunos, uma sólida formação teórico/prática que favoreça reflexão contextualizada sobre os principais problemas da educação e aponte possibilidades para a atuação de cada profissional da educação em seu campo de trabalho. (BAHIA, 2008, p.43)

Em diferentes momentos, o referido PPP (BAHIA, 2008) propõe que o trabalho pedagógico do professor formador deve oportunizar experiências que favoreçam a aproximação e a relação entre a formação do graduando e o contexto da prática profissional durante todo o curso. Assim, propõe, do 1º ao 5º semestre, o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) e, do 6º ao 7º, o componente Pesquisa e Estágio (PE). O projeto formula a orientação para que ocorra a articulação entre esses componentes com os demais em cada período letivo em torno de alguns eixos. Além disso, todos os componentes são concebidos como teórico-práticos. Essa configuração está embasada no entendimento da

... necessidade da instituição de um currículo que promova nas suas relações a ultrapassagem da linha divisória que ainda distancia o cotidiano laboral, da academia, desafiando intelectualmente estes atores e atrizes pedagógicos. Este desafio reforça a autonomia docente que só se viabiliza através das competências individuais e coletivas na transformação pessoal e na reconstrução social e política das instituições de educação e da sociedade. (BAHIA, 2008, p.39)

Como se percebe, do ponto de vista formal, esses documentos legais incorporam questões importantes para formação do professor na perspectiva da profissionalização. Fica neles explícita a compreensão de que situações formativas que ultrapassem a desarticulação entre a teoria e a prática fomentam a construção da autonomia, um dos principais atributos do perfil do profissional.

Esse conjunto de documentos, apesar da ausência de fundamentos epistemológicos acerca da relação entre teoria e prática e da escola como lócus da formação do educador, aponta para uma mudança significativa na formação de professores na perspectiva de sua profissionalização. Considerando que há mais de uma década de vigência de boa parte dos documentos referidos, espera-se que os cursos de formação de professores tenham implementado mudanças na prática, além da formalização nos projetos políticos pedagógicos. Na perspectiva de verificar essas possíveis mudanças, foi realizada uma breve revisão das pesquisas sobre a formação de professores.

Inicialmente, foram tomados como referência os estudos de Andrade (2006), que analisou teses e dissertações sobre a formação de professores, defendidas entre 1999 a 2003, utilizando como fonte de pesquisa o banco de dados da CAPES. O autor identificou que, num período de quatro anos, foram realizadas 8.280 pesquisas na área de Educação. Dessas, 1.184 tratavam especificamente da formação de professores. Constatou que a racionalidade prática¹ foi a tendência com maior predominância, presente em 255 teses. Em segundo lugar, com 96 teses, aparece a racionalidade técnica² e, em 3º lugar, com um quantitativo de 85 trabalhos, a racionalidade crítica³

¹Conforme Perez Gómez (1992), Schon (1983, 1987, 1992) e Andrade (2006), essa tendência propõe como fundamento a capacidade de análise da realidade para enfrentamento de situações-problema. Para isso, acredita que o professor deve ser um profissional reflexivo, que enfrenta problemas contextuais a partir de deliberações práticas.

² Essa denominação é utilizada para identificar as práticas que podem ser definidas por uma racionalidade determinada pela aplicação de teorias produzidas por especialistas e que estão a serviço da resolução de problemas do campo prático. Segundo essa tendência, o professor é um técnico, aplicador de teorias. Perez Gómez (1992), Lima (2004) e Andrade (2006, p.37) apontam que, nessa tendência, a “prática

esteve presente. Apesar de a perspectiva da racionalidade técnica aparecer nas teses e dissertações com uma predominância considerável, os dados sinalizam que há uma tendência de superação dessa perspectiva nos cursos de formação de professores, haja vista a ampliação significativa do número de teses e dissertações que apontam a adoção pelos cursos da racionalidade crítica, indicando uma perspectiva interessante de mudança, que conflui para a profissionalização docente.

Nesse contexto de mudança, o referido estudo (ANDRADE, 2006) aponta que a superação da perspectiva tecnicista é marcada pela supervalorização de uma formação utilitarista e prática, negligenciando a importância da teoria para a compreensão crítica da prática e para subsidiar a possibilidade de sua transformação.

O estudo realizado por Barreto (2007) buscou investigar como o professor percebe sua formação inicial, primeira etapa do processo de desenvolvimento da profissão docente. Participaram da pesquisa 35 professores da educação básica. A autora concluiu que, para esses sujeitos, a formação inicial é precária pela ênfase dada à teoria e pela negligência da prática. Constatou, também, que essa formação ocorre na perspectiva da racionalidade técnica, por meio da qual se espera que os professores solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos, resultando numa formação fragilizada, em que os sujeitos, ao terminarem a licenciatura, não se sentem preparados para exercer a docência.

Moniz (2010) desenvolveu estudo cujo objetivo foi analisar em que medida a participação de um grupo de estudantes de Pedagogia no projeto Bolsa Alfabetização⁴ contribuiu para sua formação. No estudo, foram envolvidos 40 sujeitos do projeto bolsa alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a IES em que Moniz atuava como formadora e como professora orientadora no referido

profissional é marcada pela aplicação rigorosa das teorias científicas na solução de problemas do cotidiano da sala de aula”.

³ Morgado (2005) e Andrade (2006) concebem essa tendência como aquela que é pautada em uma perspectiva crítica e emancipatória, incorporando a pesquisa e a reflexão como ações que possibilitam ao professor analisar criticamente sua prática cotidiana, contemplando os fatores políticos e sociais.

⁴ O projeto “Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização”, mantido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tem como proposta conceder bolsas a estudantes de graduação de Pedagogia e Letras e a pós-graduandos (com ênfase em metodologia de ensino e alfabetização), os quais se tornam auxiliares de professores que atuam na 1ª série com o trabalho com a alfabetização. O projeto integra o programa “Ler e Escrever”, desenvolvido no Governo de Serra (2007), que, além de instituir um processo de ampliação do potencial da escola de desenvolver práticas de alfabetização, promovia uma parceria com a universidade via convênio. As IES garantiam um professor formador que coordenava os estudantes e promoviam situações temáticas de análise e discussão dos processos de alfabetização desenvolvidos (MONIZ, 2010, p.61).

projeto. Fez-se um estudo de caso, apoiado em técnicas e procedimentos diversos de coleta de dados, como a análise documental, a observação participante, a aplicação de questionários e a realização de entrevista e grupo focal. A autora identificou, mediante a análise dos dados coletados, que a participação no referido projeto oportunizou significativas aprendizagens sobre a sala de aula, a escola, o processo de alfabetização e sobre a docência. Essas aprendizagens foram concebidas como resultado das condições estabelecidas pela experiência, a qual favoreceu a presença prolongada dos estudantes no espaço escolar e a realização de reflexões em grupo acerca da ação pedagógica. Como se percebe, oportunidades como essas fortalecem e propiciam a relação entre a universidade e a escola, que se constitui em *locus* potencialmente importante para a construção da profissionalização docente.

Vieira (2007) buscou compreender, através de uma análise documental e bibliográfica, o processo que resultou na aprovação das novas diretrizes do curso de Pedagogia, analisando o Perfil do pedagogo proposto por esse documento. Para isso, definiu, processualmente, um amplo *corpus* documental que tratasse da formação do pedagogo, incluindo, documentos sobre debates nacionais a respeito do projeto do curso de Pedagogia, documentos elaborados por instituições e associações que se manifestaram acerca do assunto. A autora fornece pistas que valorizam e ratificam a força das associações que se preocupam em debater e discutir os rumos das reformas educacionais. Segundo a análise realizada, a ANFOPE assegurou algumas demandas que faziam parte de sua defesa em prol da formação do pedagogo. Dentre essas conquistas, destaca-se a definição da docência como base do curso de Pedagogia. Na opinião da autora, o perfil do pedagogo proposto pelas diretrizes “... atende às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade.” (VIEIRA, 2007, p.7). Essa constatação se opõe à posição defendida neste trabalho quanto à formação do pedagogo na perspectiva profissional, pois, assim como Nóvoa (1992, p.23), postula-se aqui que “a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam seu poder/autonomia”, condição que fere a possibilidade de pensar numa formação de professores que venha a se ajustar ao sistema, reproduzir as condições históricas a que a escola, o ensino e o processo de ensino e aprendizagem têm sido submetidos.

Luz (2008) estudou a formação inicial do pedagogo com habilitação para a Educação Infantil e Series Iniciais do Ensino Fundamental (nomenclatura utilizada na época), buscando identificar as contribuições do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) para a formação de um professor-pesquisador capaz de desenvolver uma prática investigativa no seu campo de trabalho. A pesquisa, de natureza qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de questionário e entrevista com um grupo de alunos egressos do curso, alguns professores formadores e o Coordenador do Curso. De acordo com o estudo, a pesquisa ainda é pouco trabalhada durante a formação inicial, restringindo-se a alguns momentos nas atividades propostas no componente que trabalha com a prática de ensino. Em função disso, os egressos apontam que, após a formação inicial, têm dificuldades para lidar com a pesquisa na atividade docente, para desenvolver um trabalho pedagógico em que a pesquisa seja o fio condutor.

A revisão de literatura realizada sobre formação de professores, embora não exaustiva, indica que o distanciamento entre teoria e prática, entre a formação e contexto escolar, ainda, ocupa um lugar considerável nos currículos dos cursos de formação de professores, contrariamente à perspectiva da profissionalização da docência expressa nas peças legais. Que fatores concorrem para essa situação?

O primeiro fator a considerar é a frágil consciência de classe dos professores em exercício, resultante de um longo processo histórico marcado pelo controle heterônomo, na medida em que a organização do trabalho docente tem sido definida externamente ao movimento dos professores. Com efeito, as normas reguladoras da atuação dos profissionais de educação inicialmente eram definidas pela Igreja e depois pelo Estado, no descortinar do século XVIII, quando mudanças econômicas, políticas e sociais determinaram a passagem do sistema de ensino centrado em preceitos religiosos (saberes, normas e comportamentos) para um ensino laico. Com essa mudança, ocorreram importantes alterações na organização dos docentes, que passaram a ser funcionários do Estado, com novas condições para o ingresso (habilidades literárias, idade, bom comportamento) (NÓVOA, 1999).

O resultado dessa dependência externa foi a configuração de uma atuação ambígua (funcionários e profissionais) que permanece até os dias atuais e dificulta o avanço do processo de profissionalização docente, na medida em que a autonomia é atributo fundamental da profissão. Nessa ambiguidade, desvirtua-se a concepção de

autonomia, comumente entendida pelos professores como possibilidade de fazer o que se quer, sem o compromisso de argumentar e defender publicamente as posições e práticas adotadas no interior da sala de aula. Dessa forma, o professor toma decisões que desconsideram a complexidade e ambiguidade dos contextos sociais nos quais estão inseridas suas práticas pedagógicas (CONTRERAS, 2002).

Tal entendimento não fortalece os professores como grupo profissional organizado, disposto a investir na constituição de um *corpus* de saberes e de normas de condutas e de atuação profissional e na regulação da profissão em busca reconhecimento social, com atenção na formação de futuros professores. Tal realidade mantém o quadro de desvalorização social da profissão docente, com precárias condições de trabalho e, consequentemente, baixa remuneração. Essa dinâmica tem forte impacto no modo como os professores em exercício se inserem em políticas de desenvolvimento profissional. Para Ramalho et al. (2004, p.61), “... as experiências em diferentes países (dentre os quais se inclui o Brasil) têm mostrado que os professores não têm se incorporado ao movimento de profissionalização da docência”, situação que ratifica a condição de funcionários do Estado.

A participação e a adesão ao movimento de profissionalização, certamente, fomentaria outro lugar para os professores que já estão em exercício na escola básica, os quais passariam a ser colaboradores no processo de formação dos futuros professores, ultrapassando o distanciamento e a ausência de diálogo entre a universidade e a escola. Nesse sentido, o professor em exercício seria também um professor formador. Pimenta e Lima (2004) apontam, em estudos realizados sobre estágio nos cursos de formação de professores, que há uma resistência por parte das escolas e dos professores a receberem os estagiários, e, em algumas situações, chegam a desqualificar esse processo. Seria esse um indicio de que os professores em exercício não se reconhecem e nem são reconhecidos como profissionais e como formadores de futuros profissionais?

Outro fator que pode explicar o distanciamento da formação de professores da perspectiva da profissionalização docente é a tradição do ensino conteudista que prevalece até os dias atuais na universidade e em boa parte dos cursos de formação de professores (ANDRADE, 2006). Para Pimenta e Anastasiou (2002, p.147), apesar de convivemos com outros valores, problemas e desafios distintos do período colonial, “... a ação docente e discente, hoje, em sala de aula é muito similar ao descrito e proposto para as escolas jesuíticas no documento *Ratio Studiorum*”. Nessa lógica, os processos

formativos são focados na transmissão de conteúdos, e não na construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, afetivas e profissionais. Ao invés de compreender a natureza do conteúdo trabalhado, o graduando, tende a concebê-lo como verdade imutável, não se dando conta da historicidade inerente a qualquer tipo de conhecimento, nem de sua implicação para a compreensão dos problemas da prática profissional.

Nessa perspectiva de formação, os saberes provenientes da academia são supervalorizados, e os professores em formação passam a acreditar que desempenhar a prática pedagógica é fazer a transferência de teorias para situações práticas. Ao se tornarem professores, os egressos desses cursos tendem a repetir práticas já consolidadas, com poucas possibilidades para intervir e provocar mudanças substanciais no contexto escolar. Esse cenário mostra que a ausência, nos cursos de formação de professores, de metodologias ativas, baseadas na problematização, em especial o ensino com pesquisa, resulta numa formação que não contribui para a transformação das crenças e representações dos licenciandos que, conforme Tardif (2002, p.16), “... vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes”.

A tradição de ensino conteudista também pode ser compreendida pela influência da concepção de universidade napoleônica no Brasil. Nessa concepção de universidade, o ensino é voltado para a formação de profissionais a serviço do Estado, e a instrução é o principal objetivo desse tipo de formação (DREZE E DEBELLE, 1968). Ao contrário do que vem sendo advogado pelo movimento de profissionalização, a formação do profissional preconizado pela universidade napoleônica não pressupõe a intervenção na realidade. Os estudantes adquirem conhecimentos, apropriam-se de diversas teorias sem contextualização, e “a organização acadêmica se faz por faculdades, por objeto de estudos, dos quais decorrem os conjuntos de disciplinas rigidamente determinadas. Os cursos se organizam com um período básico e outro profissionalizante [...] os estágios ficam alocados no final do curso” (ANASTASIOU, 2007, p.38). Essa configuração se faz presente nos cursos de Pedagogia, levando os graduandos a acreditarem que têm respostas para todos os problemas que são levantados por meio de suposições sobre a prática. Na maior parte do tempo da formação inicial, prioriza-se a difusão do conhecimento científico como verdade inquestionável,

transmitida ao graduando através de aulas magistrais, cujo principal recurso é a oratória, restando ao estudante memorizar mecanicamente as informações sem possibilidade de desenvolver estratégias de reflexão crítica.

Fica evidente que a formação de professores centrada na transmissão de conteúdos e desarticulada dos problemas concretos do contexto da prática profissional dificulta a consolidação de caminhos que tornem possível a profissionalização docente, principalmente, quando se considera que “os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas.” (TARDIF, 2000, p.3). Tal exigência supõe que, ao se trabalhar com o conteúdo na universidade, o professor formador, promova situações nas quais os futuros professores desenvolvam a capacidade de problematizar, criticar, formular alternativas para as situações estudadas. Em outros termos: desenvolvam o pensamento criativo, reflexivo e compreensivo.

Outro aspecto da concepção napoleônica de universidade que igualmente dificulta a assunção da formação de professores na perspectiva da profissionalização é a forma de organização dos professores universitários e de gestão do currículo, baseada no isolamento entre os professores e na nítida divisão entre os campos de conhecimentos. Os docentes universitários organizam “sua disciplina isoladamente, como responsabilidade individual e de forma solitária” (ANASTASIOU, 2002, p.54). Essa prática certamente tem impacto no tipo de profissional que será formado. Se não refletem coletivamente sobre o profissional que desejam formar, como os professores formadores poderão contribuir para a profissionalização docente? Segundo Ramalho et al (2004), é imprescindível tomar como ponto de partida o perfil do profissional a ser formado, para conduzir coletivamente situações que culminarão na formação desse profissional. Assim, o estudante universitário vivencia um processo formativo sem possibilidade de articulação ou diálogo entre os professores dos diferentes campos, pois não se tem um elemento articulador entre eles, especialmente, a concepção de ensino e de aprendizagem significativa voltada para a profissionalização que deveria orientar suas práticas.

Nesse sentido, o ensino com pesquisa não tem ocupado espaço relevante na formação dos professores. Em estudo desenvolvido por Nova (2011, p. 1), fica evidenciado que a representação de docentes de curso de Pedagogia de uma universidade pública sobre pesquisa é “restritiva e cientificista”, desenvolvida por pesquisadores. Desse modo, “o engajamento do estudante na pesquisa se dá,

preferencialmente, mediante a atividade de iniciação científica.” A investigação não é assumida como fio condutor do processo formativo, pois o ensino com pesquisa não se constitui em motor do desenvolvimento profissional do professor, o que poderia favorecer o questionamento, a reflexão, a construção de atitudes de enfrentamento do instituído, da curiosidade e descoberta. Essa proposta poderia ser a ponte para estabelecer a relação entre pensamento e ação, teoria e prática, conhecimento acadêmico e conhecimento tácito, sintonizando, dessa maneira, o processo formativo com a dúvida, a incerteza, o desenvolvimento da capacidade de pensamento próprio, o que ocorrerá numa dinâmica que provoque progressivamente a autoria de sua prática pedagógica. A formação profissional construída a partir da relação entre “ensino e pesquisa não consiste em uma ação instrumental de aplicação da teoria na prática, e sim, uma ação política porque circunstanciada, imprevisível, subjetiva e intencional.” (NOVA, 2011, p. 8).

Sobre essa questão, Stenhouse (1996, p. 29) nos ajuda a perceber, em parte, por que há resistência em relação a esse tipo de ensino quando afirma que *“...la curiosidad es siempre peligrosa porque conduce a la innovación intelectual que arrastra tras de sí una presión en pro del cambio social”*.

A ausência de uma formação inicial e continuada específica para a docência universitária é outro fator que explica o distanciamento da formação de professores da profissionalização docente, pois formar professores profissionais é um processo complexo e desafiador, que requer a mobilização de saberes didático-pedagógicos, experienciais e acadêmicos, considerando a especificidade do modo de aprender dos adultos.

Historicamente, o professor universitário é alguém bem sucedido no campo de sua formação. A LDB 9394/96 introduz outro elemento ao perfil desses professores quando estabelece, no Art. 66, que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado” (p.37). Esses programas, como demonstram Soares e Cunha (2010), têm como objetivo principal a formação de pesquisadores, não investindo em formação pedagógica. Sem espaços instituídos para uma formação didático-pedagógica, o docente universitário aprende seu ofício “mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata” (BENEDITO, 1995, p.131) e com uma grande tendência a reproduzir as práticas de seus antigos professores. Ou seja, “a constituição do docente

universitário se dá num processo contínuo de construção da identidade docente, tendo-se por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional, com apoio no ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento.” (PIMENTA, 2009, p. 48).

Gatti (2009) coloca o desempenho e a formação dos professores universitários como uma questão importante para se refletir sobre os desafios da formação de professores. Conforme a autora, “... a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, é um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam.” (p. 56). Lembra-nos que muitos professores que estão na universidade discursam e teorizam sobre a escola, mas, como professores, nunca atuaram nessa instituição.

Os aspectos analisados revelam que, apesar de as peças legais apontarem a necessidade da articulação entre o processo formativo e o contexto da prática profissional e sinalizarem, mesmo que de forma superficial, a importância da pesquisa e da prática como processos a serem tratados durante todo o curso, sem diminuir o lugar da teoria, efetivamente, salvo raras exceções, a formação inicial de professores ofertada na universidade está ainda muito distante da perspectiva da profissionalização da docência. Tal distanciamento, como foi evidenciado, se explica, em grande parte, pela desconsideração da escola como o lócus formativo, o que implica uma relação entre a universidade e a escola baseada na teoria, de forma isolada e pouco comprometida com a compreensão crítica e investigativa da escola e com a transformação, de forma colaborativa e formativa, de todos os atores envolvidos (docentes universitários, formandos e professores em exercício).

A partir dessa problemática, foi definido como objetivo desta pesquisa: conhecer os elementos constitutivos das representações sociais de professores de um curso de Pedagogia acerca da relação entre a teoria trabalhada na formação inicial de professores e o campo da prática profissional.

A opção pela abordagem das representações sociais se justifica na medida em que essas representações, construídas e compartilhadas por um grupo, conscientemente ou não, orientam as práticas dos seus membros, no caso em questão as práticas educativas dos docentes formadores de futuros professores.

Na perspectiva de atingir tal objetivo foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:

- Que representações de professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental orientam a prática pedagógica dos docentes formadores participantes da pesquisa?
- Como os professores participantes da pesquisa concebem a articulação entre o processo formativo e o contexto da prática profissional de futuros professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

* * *

Ao retomar os fios da trajetória pessoal e profissional que nos constituiu como docente, é possível perceber como esse objeto de pesquisa foi se tecendo.

O curso de magistério foi um dos momentos significativos nessa tessitura. Em 1994, surge a possibilidade de ser professora da educação básica através da formação no magistério em nível médio profissionalizante. Naquele período, a proposta curricular era formada por três eixos: Educação Geral (núcleo comum), Formação Especial (profissionalizante) e Estágio. A partir da aproximação dos conteúdos que faziam parte da formação especial, o estudante de magistério, pouco a pouco, agregava conhecimentos que favoreciam uma compreensão dos aspectos educacionais. Era um currículo recheado de Fundamentos e Metodologia, permitindo, de forma bastante enfática, que o futuro professor tivesse acesso ao como ensinar. Percebe-se que a estrutura curricular e a forma como a técnica se apresentava no curso de magistério traduzem as concepções de formação de professores em voga naquele tempo e espaço. Assim, é nítido que o conhecimento amplo acerca do fazer pedagógico é substituído por uma perspectiva de construção de modelos de ensino e de técnicas a serem aplicados no campo profissional pelo professor na escola básica.

Entre os conteúdos abordados durante as aulas, no curso de magistério, o construtivismo era apresentado conceitualmente como uma necessidade de promover, no campo da educação, uma inovação pedagógica. No entanto, os professores que nos formavam continuavam a desenvolver práticas centradas na transmissão de conteúdos. Como resultado dessa influência, os estudantes construía uma concepção do que era “certo” e do que era “errado” sobre práticas pedagógicas, mas não vivenciavam situações formativas em que outra perspectiva de aprendizagem pudesse ser

experimentada ou aprendida na e com a experiência. Portanto, essas questões, surgiam numa perspectiva de aplicação. Um aspecto que colaborava para certa aproximação do estudante do campo profissional, talvez com uma aprendizagem, de certo modo, significativa da profissão, era o tempo em que o estudante passava, efetivamente, na escola básica, durante os estágios a serem realizados no 1º, 2º e 3º ano. Uma análise dessa aprendizagem sugere que haveria tempo para desenvolver conhecimentos relacionados à prática, à relação professor–aluno e ao universo da sala de aula em função de os alunos permanecerem na observação por um tempo consideravelmente longo. Porém, como passavam muito tempo observando os professores regentes, eles não faziam nenhuma atividade de análise crítica e de discussão dessas práticas quando retomavam as atividades no curso.

Portanto, esse cenário favorecia uma formação de professores baseada em um modelo a ser imitado. O estagiário, diante da realidade estabelecida, tinha de imitar a regente, buscando agradá-la. Depois de um período considerável na escola, sem nenhuma intervenção direta do professor responsável pelo estágio, o estudante do curso de magistério, passava a conceber a escola, os alunos, o processo de ensino e de aprendizagem e a avaliação da forma como estavam arraigados nos contextos escolares. Enfim, era uma aprendizagem da docência descolada das teorias aprendidas ou memorizadas ao longo do curso de magistério.

Como em todo grupo social, alguns sujeitos se destacam, também, no grupo de professores do nosso curso de magistério. Identificamos que três professoras, graduadas em Pedagogia, se diferenciavam no modo de trabalhar a nossa formação. A título de ilustração, no 3º ano, elas fizeram uma carta de orientação destinada aos estudantes de magistério, que foi entregue na véspera do último estágio. A carta, era composta por sugestões, lembretes, chamadas importantes sobre prática de ensino e questões relacionadas à postura pedagógica do professor. Pensando na perspectiva de que a formação de professores pode articular conhecimentos científicos, acadêmicos, pedagógicos e o campo da prática profissional, entendemos que a ação das professoras formadoras, ainda que tímida e limitada, instituiu uma ponte entre os conhecimentos por elas trabalhados em sala de aula e o contexto da prática.

Em contrapartida, a professora responsável pelo estágio agia como uma espécie de fiscal. Sua atuação consistia em fazer visitas às classes que tinha estagiários, sem avisar. Permanecia no fundo da sala fazendo anotações e, em alguns momentos,

comentava o que tinha observado. Esse cenário impulsionava a necessidade de deixar o planejamento arrumado e ter o cuidado com os aspectos didáticos que eram trabalhados durante o curso (a postura, a forma de utilizar o quadro, a importância do recurso utilizado).

Outro aspecto da experiência do magistério que nos ajuda a refletir sobre a formação de professores é a relação entre a instituição – especialmente o professor regente — que recebe o estagiário, e a que forma o professor. A maior parte dos procedimentos desenvolvidos no campo da prática ocorria na escola, com a orientação da professora regente. Assim, ela acompanhava o planejamento, dava sugestões, analisava os cadernos de planejamento. Estranhamente, apesar da enorme responsabilidade nesse processo, ela desconhecia a proposta curricular do curso de magistério e, ainda assim, tinha a obrigação de avaliar e atribuir uma nota à atuação dos futuros professores.

Essa experiência, apesar de merecer críticas contundentes, foi catalisadora de nossas aprendizagens acerca do fazer pedagógico. Ao terminar o magistério, tínhamos noções de como planejar, como lidar com questões inerentes ao processo de ensino, e uma orientação sobre a postura do professor em sala de aula e na relação com os alunos.

Merece destaque também, nessa trajetória, aspectos de nossa experiência no curso de formação em estudos adicionais na área de matemática. Esse curso, instituído pelo MEC, tinha como propósito a formação de professores de matemática, cujo projeto pedagógico, além de incluir conteúdos específicos dessa área, também, contemplava conteúdos pedagógicos. Para a conclusão dessa formação, o cursista realizava um estágio em classes de 5ª a 8ª série (hoje 6º ao 9º ano), momento que se evidenciava a ausência da implicação do instituto com a formação dos professores. A maioria dos estudantes já atuava como docente, mas nem todos trabalhavam com a disciplina de matemática. Sendo assim, a orientação do professor responsável pelo estágio era fundamental para a formação dos professores. Entretanto, os estudantes estagiários atuavam sem essa orientação. Depois de cumprirem a carga horária do estágio, eles faziam um relatório que era encaminhando para a avaliação do seu trabalho no estágio.

Um ano após a conclusão do magistério, em 1998, recebemos um convite para trabalhar no curso de magistério com a disciplina História da Educação. Refletindo sobre essa experiência, compreendemos, hoje, que o fato de essa disciplina fazer parte de um curso para formação de professores não tinha importância alguma para a

organização de nosso trabalho pedagógico. O que importava, na época, era apenas, “ministrar a disciplina”, sem estabelecer qualquer ligação com o objetivo do curso. Não nos ocorria a preocupação de contextualizar as discussões e as atividades propostas com questões sobre o futuro campo de atuação daqueles alunos.

Posteriormente, passando a ser professora efetiva do ensino fundamental do município de Seabra, através da aprovação em Concurso Público, ingressamos como estudante do Curso de Pedagogia da Rede UNEB 2000.⁵ Fazer esse curso de graduação, com a especificidade de ser uma formação de professores em serviço, foi um exercício pessoal e profissional singular, pois o curso da Rede UNEB 2000 constituía uma oportunidade de iniciar uma carreira no magistério com uma situação favorável para nosso desenvolvimento profissional. Nele, tínhamos a possibilidade de pensar a educação contemplando a problemática do nosso próprio município, já que todos os estudantes da turma pertenciam ao quadro de professores do município de Seabra. O exercício da docência em uma turma de 4ª série, concomitante com a experiência de ser estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, possibilitou o desenvolvimento de reflexões sistemáticas sobre nossa própria prática pedagógica, atrelando-a aos desafios educacionais daquele município.

Apesar de a prática pedagógica de nossos professores formadores não ser essencialmente problematizadora, tampouco se pautar numa perspectiva emancipatória, havia a possibilidade de debater e refletir acerca de questões importantes. A partir dessa formação passamos a ter uma visão mais ampla da educação. Foi possível articular os conteúdos estudados com as questões da prática profissional. Assim, durante as aulas na graduação, os estudantes traziam questões da sua prática relacionadas aos conteúdos que estavam sendo trabalhados.

É possível que a ausência de uma articulação entre os conteúdos trabalhados no curso e os problemas do contexto da prática profissional do pedagogo torne o processo formativo de professores na universidade sem uma consistência suficiente para a

⁵ REDE UNEB 2000 é um Programa Intensivo de Graduação desenvolvido pela UNEB desde 1998, em parceria com as prefeituras municipais de várias regiões do Estado da Bahia. O Curso de Pedagogia oferecido a partir dessa parceria destina-se aos professores em exercício na rede municipal, com o objetivo de garantir nível superior para todos os profissionais atuantes na educação, desenvolvendo, assim, uma qualificação em serviço. O curso de Pedagogia desse Programa é presencial, intensivo, atualmente com duração de três anos. Informação disponível em <http://www.uneb.br/prograd/programas-especiais-de-graduacao>.

construção do conhecimento profissional. Foi possível verificar isso quando, trabalhando na coordenação pedagógica de uma escola de educação infantil, tivemos a oportunidade de acompanhar professores no início de carreira. Era nítida a tendência de reproduzir velhas práticas pedagógicas aprendidas na trajetória escolar desses professores. No entanto, quando questionados e impulsionados a pensar sobre a prática, o discurso destoava daquilo que faziam, ou seja, eles conheciam as teorias, mas não sabiam fazer a transposição para suas práticas.

Durante essa experiência com professores da educação infantil, paralelamente assumimos a docência no Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na UNEB, Campus XI, e tivemos a possibilidade de entender as contradições presentes na formação de professores. Passamos, então, a usar os dilemas, as aproximações, os desejos e as impressões que construímos acerca do pedagogo e de sua formação como elementos norteadores da nossa atuação docente na disciplina de Pesquisa e Estágio do Curso de Pedagogia.

Do lugar de formadora de professores, algumas questões orientaram leituras, discussões e práticas pedagógicas. Como a universidade concebe a escola? Que professores estão sendo formados no curso de Pedagogia de Irecê? Quais são as representações que eles têm da profissão docente? Que experiências os estudantes do curso de Pedagogia vivenciam no seu percurso formativo que se relacionam ao contexto da prática profissional?

Atuando como professora da disciplina de estágio na UNEB *Campus XVI* há oito anos, constatamos que, após as experiências de regência, os licenciandos demonstram certo desequilíbrio, além de apreensão e insegurança. Estranham a atividade de diagnóstico e sistematização como parte do planejamento e como viabilizadora de uma aprendizagem significativa dos alunos e de uma relação professor–aluno tranquila. Nos momentos de reflexão, nas aulas de Pesquisa e Estágio, os estudantes registram que a experiência vivenciada no universo acadêmico e as teorias que estudaram pouco contribuem para responder às demandas da prática no contexto do estágio. Revelam espanto em perceber que o processo de ensino e aprendizagem é mais complexo do que conseguiam imaginar a partir das discussões realizadas ao longo do curso. Essas e tantas outras questões emergem num processo solitário e de desequilíbrio em relação à nossa própria prática, por força da ausência de situações coletivas de reflexão sobre a docência no *Campus XVI*.

Os aspectos acima relacionados são fios que compõem uma imensa teia construída na nossa trajetória estudantil e profissional que explicam nosso interesse pela formação inicial de professores, especialmente, na perspectiva da profissionalização.

Capítulo II

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Etimologicamente a palavra formação vem do latim *formare* que, “como verbo transitivo, significa dar forma e, como verbo intransitivo, colocar-se em formação, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa.” (DONATO, apud PASSOS, 2008, p. 25). Portanto, *formare* envolve tanto quem forma como quem é formado. Numa lógica freiriana, é indispensável que fique claro, desde o início, que, embora “diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formando forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 1998, p.25).

Partindo da ação, dar forma – *formare* –, como verbo transitivo, necessita de um sujeito que age sobre, faz emergir a ação de quem se propõe a formar o professor, na interligação com quem está se formando. Nesse caso, é indispensável considerar as bases epistemológicas, antropológicas, filosóficas, bem como as experiências formativas que sustentam e orientam a ação do formador de professores, pois, seu processo formativo “incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da Educação Superior.” (BRASIL, 2006, p.352).

Formare, como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação e faz emergir o lugar daquele que está se formando. Esse conceito implica fomentar a construção de um perfil estudantil protagonista, criando possibilidades para a superação da condição de espectador, o que geralmente se verifica na educação básica.

Nessa perspectiva, a formação implica o desenvolvimento do estudante como pessoa e como profissional, tendo em conta que as experiências vivenciadas ao longo da vida impactam fortemente atuação docente. Nos últimos anos, esse entendimento vem resultando na considerável ampliação do espaço de estratégias que englobem as narrativas nos cursos de formação de professores (SANJUJO, 2012).

Acredita-se que a exploração das biografias possibilita ressignificar as representações de professor construídas na sua trajetória escolar como estudante. Trata-se de uma estratégia formativa que, para lograr seus objetivos, necessita ser trabalhada numa perspectiva que aposte na reflexão crítica, na sistematização e no questionamento dos fatos narrados, buscando elucidar os sentidos e significados das posturas presentes nessas histórias, apreendidas, de forma acrítica, ao longo da experiência como discente. Desenvolver-se como pessoa e como profissional, portanto, implica a reconstrução

dessas imagens, num movimento de articulação das diferentes dimensões do sujeito. Portanto, “o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de formação é o formando contextualizado na sua situação singular. A formação implica uma ação profunda sobre a pessoa.” (RODRIGUES, 2006, p. 27).

Assim, o sentido da profissão docente não se resume a uma matriz técnica, científica e até mesmo pedagógica. Diversos autores (MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 1999; RODRIGUES, 2006; VEIGA, 2009) advogam a favor das tendências formativas assentadas em processos que estejam comprometidos com a transformação dos sujeitos. Tal opção se articula com o entendimento da importância da docência para a construção de novos projetos sociais. Por isso, com a formação, torna-se crucial que as pessoas se tornem melhores, mais solidárias e comprometidas com o seu fazer, com os outros e com a possibilidade de agir em prol do coletivo.

Conforme Marcelo Garcia (1999, p. 26) a formação de professores é:

... a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Como área de conhecimento, a formação de professores cumpre o propósito de oferecer dispositivos indicadores da necessidade formativa dos indivíduos, da sociedade e do perfil profissional necessário para atuar e intervir de forma consciente e propositiva na escola. Ao considerar que a formação de professores também é uma área de estudo que investiga, faz proposições teóricas e práticas no âmbito da Didática e da Organização Escolar, entende-se que o processo de formação docente, em função de suas dimensões anteriormente discutidas, ocorre mediante situações de vivência, de experimentação e reflexão, consubstanciada por momentos profícuos de estudos teóricos e científicos.

Dessa forma, a formação inicial de professores inscreve-se dentro de um macro processo e se constitui como etapa relevante da profissionalização docente, quando o sujeito tem acesso a um conjunto de conhecimentos científicos e acadêmicos sobre a profissão, o ser professor e o fazer docente. O processo formativo se vincula,

especificamente, a uma instituição de formação habilitada para formalmente autorizar o exercício profissional de um sujeito (MARCELO GARCIA, 1999; RAMALHO et al, 2004).

Formação inicial é a “primeira etapa de um empreendimento de formação contínua” (CANÁRIO, 2000, p.2), na qual se adquire o sentido da profissão docente, se elabora e se constroem saberes iniciais acerca da docência, suas condições e perspectivas. Nesse sentido, a formação inicial, empreendida com o objetivo de formar professores profissionais,

Não pode confinar-se à formação acadêmica (muito menos assente exclusivamente nos conteúdos de ensino) nem deixar de capacitar para lidar profissionalmente com a realidade do ofício do professor, isto é, não pode ignorar as condições reais do funcionamento da escola e da sala de aula. (RODRIGUES, 2006, p. 32)

Essa formação precisa, portanto, oportunizar aos estudantes referências sistemáticas a casos concretos do campo da prática profissional, ou seja, colocar em ação projetos de diferentes naturezas. Nóvoa (2002, p. 6) chama a atenção para a importância “... de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”, para que, futuramente, o estudante possa agir considerando o ato pedagógico como político e social, e a educação como elemento de transformação da sociedade.

Isso quer dizer que formar professores implica compreender o “... papel da docência, proporcionando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social.” (VEIGA, 2008, p.14).

Entretanto, não existe uma concepção única de formação, pois, como afirma Rodrigues (2006),

As orientações básicas para organizar a formação num dado sistema educativo inscrevem-se numa filosofia educativa que, para efeitos de análise, podemos situar ao longo de um continuum entre dois pontos extremos, consoante os objetivos que expressa. Podem ser conservadores e orientados para uma lógica reprodutiva, desenvolvendo mecanismos de acomodação e integração do professor na lógica social dominante, sendo então a formação um meio para induzir os indivíduos a comportar-se em conformidade; ou podem construir-se em objetivos de uma ideologia emancipadora e crítica. (RODRIGUES, 2006, p.20)

Em uma vertente, pode-se formar o professor para a reprodução; em outra, para uma formação de profissionais pautada no desenvolvimento da autonomia e do comprometimento, guiados por uma considerável “... responsabilidade ética e moral, englobando as dimensões afetivas e interpessoais de sua intervenção, assim como o impacto social de sua função (CARBONNEAU, 1993, p. 120)”.

Na tentativa de análise dessas perspectivas de formação, serão tomados como base os dois modelos de formação identificados por Ramalho et al. (2004): o Modelo Hegemônico da Formação (MHF) e o Modelo Emergente de Formação (MEF). A rigor, essa é apenas uma organização didática que pode favorecer o processo de reflexão sobre um conjunto de práticas formativas mais inclinadas para uma perspectiva ou para outra. Dessa forma, a elucidação dos modelos pode contribuir para a compreensão das práticas de formação em curso, assim como auxiliar na construção de referenciais propositivos de novos paradigmas de formação, mesmo considerando que nenhum “explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 32).

2.1 – Perspectivas de formação de professores: o modelo hegemônico e o modelo emergente

A análise sobre o Modelo Hegemônico de Formação (MHF) e sobre o Modelo Emergente de Formação será desenvolvida de forma interligada com os conceitos de relação entre teoria e prática, construção do conhecimento prático, processo de reflexão, escola como espaço de aprendizagem da profissão docente e de relação entre universidade e escola.

O modelo hegemônico de formação (MHF) de professores se caracteriza por privilegiar o domínio de conteúdos disciplinares, os quais devem ser memorizados pelo professor em formação. Analisando os pressupostos que orientam esse modelo formativo, Ramalho et al. (2004, p. 21-22) destacam as seguintes características: treinamento de habilidades, conteúdos descontextualizados da realidade profissional, dicotomia entre teoria e prática e estágios concentrados no final do curso.

O ensino não é percebido como fenômeno complexo, desconsiderando-se o seu contexto. Isso leva o professor a acreditar que a prática educativa é uma ação simples, em que se necessita apenas de domínio técnico, com a transferência da teoria de forma acrítica e descontextualizada. Ou seja, “... a ideia básica 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.” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Nesse modelo, a lógica instituída de aplicação de conhecimento que orienta a prática de formação de professores privilegia o domínio de conceitos, com intenso investimento no estudo de teorias que são concebidas como verdades universais, sem a preocupação de tomá-las como referenciais que podem ser contextualizados, tanto na relação com outros conhecimentos como na problematização do próprio contexto escolar.

O MHF assume uma orientação academicista quando privilegia a “... transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 32).

Predomina, nessa ótica, a ideia de professor como aplicador de teorias, desconsiderando tanto sua capacidade de produzir conhecimento como o contexto da prática como espaço privilegiado para essa produção. Portanto, o conhecimento é uma produção baseada em pressupostos rígidos e completamente associada aos moldes da ciência moderna, em que o sujeito é completamente alheio ao objeto. Desse modo, no MHF, a organização curricular, consiste em um conjunto de disciplinas delimitadas com rígidas fronteiras.

Barnett (2005), ao discorrer sobre a tradição academicista de formação, lembra que, ao longo do tempo, os acadêmicos tiveram de

... contentar-se com a ideia de que suas contribuições intelectuais formais eram suficientes; preparar o graduando com um repertório de estruturas intelectuais bem compreendidas era suficiente em si para ajudá-lo a crescer na vida. [...]. O conhecimento proposicional do aluno nunca poderia conduzi-lo, plena e satisfatoriamente, em situações experimentais; a lacuna entre o ser e o dever nunca foi suscetível a uma solução técnica. A lacuna epistemológica, entre conhecimento formal e ação, só pode ser eliminada, se é que pode, com um passo decisivo, com o comprometimento pessoal em relação às situações apresentadas. (BARNETT, 2005, p.179)

O autor, ao discutir a cultura formativa das instituições universitárias, criticando a lógica teórica, que impede o sujeito em formação de produzir conhecimento de forma

integrada com os diversos saberes, coloca em evidência, a insuficiência desse tipo de perspectiva de formação que, baseada no dever ser, idealiza processos que contribuem para a construção de um ideal de educação, de homem e de sociedade, sem refletir sobre os condicionantes e os determinantes da realidade.

Esse enfoque visa à formação de trabalhadores de educação cujo perfil, é definido pela capacidade de executar e reproduzir tarefas. Seu profissionalismo é avaliado pela habilidade de cumprir horários, obedecer a ordens superiores, conformar-se com a ordem instituída por outros ou pela legislação, um exímio conhecedor dos seus deveres. Certamente, todo profissional, precisa compreender a dinâmica, a organização e a forma como é regido e estruturado seu trabalho. No entanto, esse conhecimento precisaria ter relação direta com a possibilidade de tomar decisões, considerando a realidade, para fortalecer a atuação profissional de forma compreensiva e comprometida com a qualidade social da prática pedagógica.

Diante disso, emerge a necessidade de apostar em formas de organização curricular com o foco na formação de um professor profissional, de perfil amplo, em que teoria e prática sejam concebidas pela importância que essas duas dimensões necessitam para essa formação, constituindo-se como ferramentas “para a participação consciente no desenvolvimento de projetos profissionais, sociais e individuais” (RAMALHO et al., 2004, p.102).

Desse modo, faz-se necessário caminhar na direção da construção de um modelo de formação na qual se aprenda com os pares, em ricas e amplas interações entre os sujeitos e o contexto profissional. Em que as construções individuais e coletivas sejam ampliadas e favorecidas permanentemente pela significação do conteúdo contextualizado. Assim, o acesso aos saberes pessoais e sociais, articulados com o conhecimento acadêmico e experiencial, gera novas raízes, possibilidades de problematizações, significações e ressignificações.

Na construção do conhecimento profissional, o exercício de refletir ciclicamente sobre teoria–prática–teoria se constitui numa estratégia que evidencia uma concepção de professor como sujeito produtor de conhecimento, uma vez que “as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica.” (ZEICHNER, 2008, p.541).

O Modelo de Formação Emergente (MEF) fundamenta-se na investigação com reflexão crítica sobre a prática em sua relação dialética com a teoria, na construção e

reconstrução das competências segundo o desenvolvimento profissional e na formação centrada na escola, entendida, como objeto da profissão.

Nesse modelo, o perfil profissional envolve, conforme Bar (1999, apud RAMALHO et al., 2004, p.101):

- Atitude democrática, convicção de liberdade, responsabilidade e respeito por todas as pessoas e grupos humanos.
- Princípios éticos sólidos, expressos em autênticas vivências de valores.
- Sólida formação pedagógica e acadêmica.
- Autonomia pessoal e profissional.
- Ampla formação cultural, com real compreensão do seu tempo e do seu contexto, que lhe possibilite enfrentar com acerto e segurança os diversos desafios culturais.
- Capacidade de inovação e criatividade.

Essas características do profissional professor orientam a formação de pessoas com capacidade para “contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos.” (RAMALHO et al., 2004, p. 22).

As concepções que sustentam esse modelo se reportam ao professor reflexivo, crítico e investigador, aproximando-se da orientação de formação docente personalista explicitada por Marcelo Garcia (1999, p. 32):

A orientação pessoal recorda-nos que aprender a ensinar é um processo de transformação e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões. [...] a orientação crítica salienta a obrigação dos professores para com os estudantes e a sociedade, desafiando os formadores de professores a ajudar os principiantes a aprender a desenvolver práticas escolares que se fundamentam em princípios democráticos de justiça e igualdade.

Nessa direção, o ensino universitário deve ser capaz de promover uma formação de alto nível, com possibilidades de favorecer o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos, para que eles ajam de forma decisiva no contexto em que atuarão, constituindo-se como sujeitos autônomos, com capacidade de intervir e provocar mudanças coerentes com as necessidades da sociedade. Essa proposta se ancora na emergência de uma pedagogia que se configure a partir das características propostas pelo modelo pluriversitário, o qual

... se caracteriza por conhecimento contextual; é um conhecimento transdisciplinar (que obriga ao diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento); heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica [...] A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeito de interpelações à ciência (SANTOS, 2005a, p.29)

Trata-se de uma pedagogia universitária cujo ensino é contextualizado, implicado com as demandas sociais e interessado na emancipação dos sujeitos. Parte de uma visão plural e holística da realidade com o objetivo de contribuir para a transformação da sociedade. Para isso, Barnett (2005) advoga por um ensino baseado em uma epistemologia que contribua para que os graduandos possam lidar com o mundo das incertezas, capacitando-os para uma atuação profissional, ética e solidária, em que o ser seja mais importante do que o saber.

Corroborando a discussão acerca da inserção de práticas pedagógicas universitárias que contemplem a construção dos diferentes tipos de conhecimentos de forma integrada, Sanjurjo (2012, p. 12), ao tratar dos impactos da formação inicial na vida profissional do docente, enfatiza que, para haver uma mudança nesse processo, é necessário, que os professores formadores possam “*comprender más acerca de cómo se construye el conocimiento práctico y cómo se lo puede favorecer desde la formación sistemática*”, supondo uma mudança de cultura dentro da pedagogia universitária.

Essa compreensão traduz a necessidade de um maior envolvimento “da universidade e do conhecimento por ela produzido na resolução de problemas econômicos e sociais prementes” (SANTOS, 1999, p.173), fomentando debates que ressaltem a responsabilidade e a sensibilidade dessa instituição com as demandas contemporâneas.

Diante disso, compreendemos que a análise da formação inicial de professores implica uma melhor compreensão sobre a relação entre a teoria e a prática nesse processo.

2.2 – Relação entre teoria e prática na formação de professores

A compreensão acerca da relação entre teoria e prática envolve a reflexão sobre cada uma dessas dimensões e sua expressão nos currículos dos cursos de formação inicial de professores.

Conforme a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006, p.442), o termo teoria significa “perceber algo no real desde certa posição entre outras e a partir de uma concepção peculiar de ideias, no interior de certo lugar próprio da cultura das ciências”. Sobre sua constituição, encontramos, na referida fonte, que a teoria “... inclui construção de conhecimentos de forma organizada e a capacidade de construir argumentos plausíveis para explicar determinado fenômeno. Envolve uma disposição de explicar a realidade a partir de princípios e axiomas.” (Idem)

Percebe-se que a ideia de teoria que tem orientado o MHF é explicação de um fenômeno, de uma realidade a partir de princípios e axiomas que possibilitam conhecer, interpretar, intervir, numa perspectiva da racionalidade técnica (Idem, p. 18). Essa racionalidade advoga o conhecimento puro, neutro, como verdade incontestável, fruto da racionalização de ideias, sistemática e hierarquizada. Sendo assim, a produção desse conhecimento é reservada aos intelectuais de alto nível.

No MEF, entende-se que a teoria também é concebida como explicação de um fenômeno, de uma realidade, a partir de princípios e axiomas. Entretanto, ela pode ser entendida como ponto de partida ou de chegada; é vista como uma das possibilidades para conhecer, interpretar e intervir, e não como verdade única e acabada. Embora plausível, pode ser uma explicação provisória; seu *status* é de produção aberta, mutável, inacabada e contextual. A teoria tem sua identidade própria, embora seja dependente, pois se vincula com a prática, tendo reciprocidade e simultaneidade com ela. (CANDAU; LELIS, 1999, p. 62)

Conforme Candau e Lelis (1999, p.62), a palavra prática “deriva do grego ‘práxis’, ‘praxeos’ e tem sentido de agir, o fato de agir e, principalmente, a ação inter-humana consciente” que, ao longo do tempo, tem assumido diversas formas. Assim, podemos falar de “praticismo” quando nos referimos à ideia de prática como ação neutra e oposta à teoria. Numa visão dicotômica, a prática é concebida como aplicação da teoria, sendo a ela subalterna.

A ideia de prática que vem pautando e influenciando as reformas ocorridas desde a década de 80 na América do Norte e, de certa forma, as políticas de formação também aqui no Brasil (TARDIF, 2002) se aproximam do conceito de prática encontrado na Enciclopédia da Pedagogia Universitária (2006 p.442), que a entende como:

... experiência vivida no contexto das vivências cotidianas que produz conhecimentos experiências. **Notas:** trata-se de um saber possível na

espera de conceituação, produzido lentamente, mas também profundamente internalizado em situações concretas e de trabalho. É sempre original, subjetiva, não pode ser cercada, circunscrita, antecipada, não se reduz a uma aplicação. É dinâmica e provisória, obriga a criar, a inventar, a re-inventar.

Essa concepção de prática não se resume a uma simples transferência de teorias, pois pressupõe uma leitura crítica da realidade alicerçada no “saber científico produzido pela investigação e no saber experiencial obtido pela reflexão sobre a prática.” (RODRIGUES, 2006, p.12), para lidar com o desconhecido, com a incerteza, com as necessidades reconhecidas em contextos em que a racionalização de um planejamento, por exemplo, por mais qualificada que seja, não é capaz de apreender. Uma prática fundada no inacabamento, no aprender contínuo, na elaboração e reelaboração de novos conhecimentos profissionais, os quais

... exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (TARDIF, 2002, p.3)

Para uma atuação profissional nessa dimensão, é preciso negar a formação do educador “ideal”, criando espaços para que essa formação tenha como lógica a busca de um conhecimento profissional que seja fruto de uma densa trama inserida em situações formativas que vão da prática para teoria, da teoria à prática ou o inverso. Compreendendo que a construção do conhecimento não impõe uma direção única e horizontalizada, tanto o acesso à teoria deve promover dúvidas, inquietações acerca do campo prático, como as vivências, nas práticas, devem fomentar processos que demandem pensar sobre o lugar das teorias e(ou) a necessidade de compreender as teorias já conhecidas ou conhecer outras.

Ao contrário disso, no modelo MHF, a prática aparece como uma cópia da realidade. Por isso, prevalece a ideia de que a construção do conhecimento prático se dá pela imitação: aprende-se a prática através da observação de modelos já instituídos nos contextos educacionais. Assim, é feito um investimento no desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente que desvalorizam o conhecimento científico, pedagógico e didático como referencial capaz de oferecer instrumentos para a análise e compreensão da realidade, conhecimentos que permite, se forem tomados de forma crítica, questionar a própria prática. E a segunda desconsidera a importância da teoria como referencial que nos dá pistas para refletir

sobre a realidade, os fenômenos e as manifestações que, ao serem percebidas em um contexto, geram novas racionalidades capazes de questionar a própria teoria.

A relação entre teoria e prática tanto pode ocorrer de forma associativa, em que se vai da teoria à prática, como, pode ocorrer numa dimensão de unicidade (CANDAU; LELIS, 1999). Na primeira, teoria e prática são polos opostos, podendo ser associados numa relação em que o primado é o da teoria, pois há uma ideia de que se vai da teoria à prática, cabendo tão somente à teoria definir o caminho e à prática se constituir como campo de aplicação da teoria; nesse sentido, a prática é subalterna à teoria.

Na segunda forma, a relação se caracteriza como dialética, pois o centro da relação é a vinculação, a simultaneidade e a reciprocidade. Admite-se a contradição tanto da teoria quanto da prática, já que ambas são autônomas, como são, ao mesmo tempo, dependentes. Essa ideia se expressa no conceito de relação entre teoria e prática disponível na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006 p.442), que é entendida como:

... movimento que interjoga um conjunto de componentes referidos às práticas dos sujeitos intervenientes no ato pedagógico, em que o conteúdo mediatiza essas práticas e as estratégias fazem possível o contexto da realização. Notas: [...] Compreender que a prática e a teoria fazem parte de uma mesma forma de produção de conhecimentos exige a condição de valorização de ambas as dimensões do processo de aprendizagem, onde interessa a relação construída pelos sujeitos na apropriação da totalidade.

Esse “interjogo” não se dá de forma pronta e acabada, tampouco em um momento pontual. Ao contrário disso, é um processo construído em situações formativas significativas, bem estruturadas, sistematizadas, cuja construção se dá a partir de uma proposta formativa no qual, a relação entre teoria e prática é princípio organizador.

Assim, essa relação passa a ser considerada como conteúdo mediador da (na) formação, configurando-se como estratégia que torna o contexto de realização possível. É o suporte de que os sujeitos em formação precisam para compreender e valorizar as dimensões da teoria e da prática no processo de aprendizagem, em que a vinculação entre elas são construídas por eles próprios.

No entanto, uma não é o inverso da outra, pois a teoria tem sua forma, assim como as práticas não se configuram como ações, na íntegra, da teoria. Portanto, o

movimento do interjogo, que compõe a relação entre teoria e prática institui a singularidade, o acontecer, o que se produz e se propõe transformar.

Trata-se de um interjogo que exige o desenvolvimento de habilidades intelectuais para a reflexão qualificada sobre a relação entre teoria e prática. Para Vieira (2006), o processo de reflexão profissional assume um objetivo político – a autonomia do educador e dos educandos. Desse modo, afirma que:

A integração teoria-prática implica a mobilização e cruzamento pessoal, público e partilhado, e coloca a experiência dos formandos no centro da aprendizagem profissional. Pode ocorrer pela mobilização da experiência anterior na exploração do conteúdo e pela experimentação propriamente dita, a qual permite ativar o desenvolvimento de ciclos reflexivos/investigativos orientados pela e para a ação. (VIEIRA, 2006, p.20)

São esses ciclos que orientam a compreensão aqui apreendida de que a relação entre o ensino universitário e o campo da prática, ao longo da formação inicial, é indispensável para a construção de saberes fomentadores de práticas pedagógicas inovadoras, que se voltem para a docência, revelando a importância da vivência, da experimentação de situações que exijam tomada de consciência e de atitude, além da mobilização de saberes para gerar novas formas de compreensão.

Na perspectiva do MEF, a experiência no contexto da prática profissional é fundamental para a formação profissional do professor. No entanto, Zeichner (2008) chama a atenção para a ideia simplista de que as experiências práticas nas escolas são suficientes para garantir uma boa formação de professores. Preocupa-se o autor com a qualidade dessas experiências. Diante dessa preocupação, põe se em jogo o papel da análise crítica baseada em fundamentos epistêmicos que considerem os condicionantes contextuais sem que eles sejam argumentos para uma reprodução fatalista das práticas já instituídas na escola.

Sobre as formas de articulação de teoria e prática em situações didáticas, Lucarelli (2009) define que elas são desenvolvidas em três níveis; de baixo grau, médio e intenso.

O nível de relação de baixo grau pode ser identificado nas situações em que o estudante é estimulado a exemplificar os conteúdos trabalhados a partir de relatos de situações vivenciadas ou conhecidas em suas trajetórias pessoais ou formativas. Assim,

mediante estudos teóricos, desenvolvem-se ações destinadas a demonstrar, provar, explicar a relação com esse conteúdo.

No nível identificado como de médio grau de relação entre teoria e prática, a problematização é o mote desse processo. Há um investimento didático na utilização de situações-problema, por meio das quais o estudante tem a possibilidade de elaborar estratégias para resolvê-los, estimulando-o a desenvolver as capacidades do pensamento a partir de uma situação autêntica de experiência.

Na relação entre teoria e prática de grau intenso os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais têm valor semelhante, as práticas são desenvolvidas a partir da observação, da busca de informação e da realização de pesquisa, por meio das quais, os estudantes são desafiados a realizar tarefas do tipo cognitivo ou material, que permitam sintetizar, identificar, derivar, retrabalhar os conteúdos.

O nível de relação de baixo grau condiz com a perspectiva formativa do MHF, uma vez que o foco dos componentes curriculares é aquisição da teoria como verdade absoluta e se valoriza o conhecimento acadêmico em detrimento de outras formas de conhecimento. Dessa forma, para que ocorra a aquisição da teoria de forma aprofundada, basta uma exemplificação simplista, colocando fortemente o valor do conhecimento transmitido pelo formador para explicar as inadequações ou convergências do conhecimento científico na prática.

Ao contrário, nos níveis médio e intenso de relação, teoria e prática são valorizados pelo MEF, que assume a investigação e a reflexão crítica como caminhos para a aprendizagem significativa. Assim, a relação entre teoria e prática ocorre mediante estreito diálogo entre o ensino e o contexto da prática profissional, preferencialmente em todos os componentes curriculares da formação do professor.

A relação de grau intenso é a que mais contribui para a formação do professor profissional, pois é capaz de dar respostas às diferentes necessidades da escola. Isso porque, ao se formar em estreita vinculação, especialmente por meio da pesquisa, com o contexto de sua futura prática profissional, propicia-se a construção de uma consciência crítica dos sujeitos acerca da educação e do papel exercido por ela na sociedade, uma vez que eles não estão se formando para agir mecanicamente no contexto da prática, e sim exercitando a análise e a reflexão que os levem a fazer uma leitura da realidade, para intervir com competência e ética.

No sentido de Freire (2000), essa formação será capaz de favorecer a construção de um projeto de sociedade mais humanizada. Para isso, esse professor em formação vai construindo possibilidades de autoria de sua profissão e o sentido da força e da importância de sua ação para a construção de outra sociedade. Para tanto, espera-se que esse tipo de formação, seja capaz de favorecer o reconhecimento dos limites e possibilidades da ação educativa, frente aos determinantes socioeconômicos e políticos de uma realidade.

Nessa ótica, a aquisição de um vasto e sólido conhecimento teórico é necessária para que o educador compreenda o fenômeno educativo na sua completude e complexidade. Para tanto, esse conhecimento teórico precisa estar relacionado aos desafios concretos da prática profissional. Sem isso, “o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re) construir sua realidade” (SOUZA, 2001, p. 7). Assim, a compreensão da prática profissional é construída a partir de dispositivos que permitam que as teorias aprendidas na formação inicial e em outras situações formativas impactem sobre ela, colocando em ação um processo de reflexão que conduza a percepção do que se faz e o porquê (SANJURJO, 2012).

Portanto, a aquisição da teoria, na perspectiva aqui discutida, fomenta a capacidade de o educador compreender a escola como construto histórico e social, buscando entender seus determinantes e, assim, estabelecer os propósitos da educação, entendendo que, para intervir sobre a realidade e transformá-la, é necessário elucidar as formas de organização existentes.

Corroborando essa ideia, Ribeiro (2009, p.216) concebe a prática pedagógica como “ação eficaz que exige momentos de planejamento, de interação, de avaliação, de reflexão crítica sobre os resultados e planejamento dessas ações”. Nessa definição, a autora faz referência a saberes pedagógicos necessários à prática pedagógica. Para planejar e avaliar, é necessário que o professor elabore esse conhecimento, muitas vezes desprezado ao longo da formação.

Contribuindo com a reflexão sobre a construção dos saberes para a prática pedagógica, Sacristán (1999, apud PIMENTA; LIMA, 2004) faz uma diferenciação entre prática e ação. Para o autor, a prática educativa ocorre em diferentes contextos, marcada por traços culturais, métodos e conteúdos assumidos pela instituição.

A ação é um atributo do fazer do indivíduo e se configura em estreita relação entre o eu e as práticas institucionais que o condicionam e são por ele condicionadas.

A *ação* (cf. Sacristán, 1999) refere-se aos *sujeitos*, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos, e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 8)

A qualidade, os traços e as ressonâncias das práticas colocam em jogo o estatuto da profissão e do trabalho docente, a competência profissional dos indivíduos, expressando o valor social que a profissão assume na sociedade e seu alcance para a inovação e instauração de processos de mudanças institucionais.

Tardif (2000) enfatiza que a prática pedagógica é um fazer ordenado, com a intenção clara de levar adiante um projeto com implicação e responsabilidade social e política, realiza-se em decorrência de um processo lúcido de intervenção, em meio a condicionantes históricos, econômicos e sociais, e afiança uma estreita e significativa relação entre professor e aluno.

Nessa perspectiva, concordamos com Pimenta e Lima (2006, p. 7) que “a profissão docente é uma *prática social*, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação, que ocorre, não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino” (grifo da autora). O acontecer dessas práticas guarda estreita relação com o processo de formação inicial de professores.

Assim, as situações didático-pedagógicas propostas nos componentes curriculares ao longo do curso revelarão os níveis de relação estabelecidos entre teoria e prática, bem como a possibilidade de construção do conhecimento teórico e prático. Desse modo, um projeto de formação de professores com interesse no desenvolvimento de competências profissionais deve considerar essa natureza e essa especificidade.

2.3 – Construção do conhecimento prático

O conhecimento profissional é o conjunto de informações, habilidades e valores construído por meio da participação em processos de formação inicial e continuada, especialmente a partir da análise das práticas vivenciadas em situações concretas.

Portanto, a atividade de ensinar envolve diferentes conhecimentos, entre eles o conhecimento prático.

A forma como se concebe esse tipo de conhecimento se relaciona, especialmente, com a concepção que se tem do papel do professor nos processos de produção de conhecimento. Na perspectiva associada ao MHF, o conhecimento é algo externo aos professores, e a prescrição, as regras e os princípios gerais são os pressupostos que guiam sua atuação. De outro lado, o “conocimiento práctico adopta la forma de metáforas, imágenes, ritmos, principios prácticos, reglas [...] utilizados como oportunidad para identificar el conocimiento incrustado em ellos” (MONTERO, 2001, p.158). Essa concepção desconsidera a complexidade das práticas que reclamam profissionais situados, conectados com as demandas da realidade, comprometidos com sua transformação através de postura investigativa que gere os saberes necessários a esse fim.

Ao contrário disso, as lógicas relacionadas ao MEF consideram conhecimento prático “*aquel que los profesores extraen de las situaciones de aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo. Un conocimiento, por tanto, estrechamente pegado a su práctica profesional o, más concretamente.*” (MONTERO, 2001, p.158).

Decorre disso a necessidade de instituir, nos cursos de formação inicial de professores, um contato com maior frequência com ambientes em que se manifestam as práticas pedagógicas. No entanto, a forma como essas ações serão conduzidas, no âmbito da academia, é que impactará positivamente ou não na formação do futuro professor. Para Nóvoa (2010, p. 1) é preciso “assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos.”.

Sanjurjo (2012) registra a necessidade de uma reflexão mais ampliada acerca de como o professor em formação constrói seu conhecimento prático, enfatizando que, para lograr mudanças significativas na cultura estabelecida nos centros de formação – onde essa construção tem se restringido ao momento do estágio –, é necessário que os professores formadores possam “*comprender más acerca de cómo se construye el conocimiento práctico y cómo se lo puede favorecer desde la formación sistemática*”.

Diante disso, entendemos o conhecimento como um processo sempre em construção, elaborado numa teia complexa de conexões que mobilizam a interação entre

sujeito e objeto de forma contextualizada no dado tempo e espaço histórico e social, implicando a compreensão ampla da realidade, de si mesmo e dos outros.

No modelo hegemônico de formação do professor, a aprendizagem do conhecimento prático se dá por via da reprodução das práticas existentes, mediante a mera observação e a realização de exercícios práticos, que não são compreendidas como espaços de interlocução, por meio das quais poderia ocorrer a construção de novas e elaboradas formas de conhecimento.

A construção do conhecimento prático, no modelo emergente de formação docente, se realiza em um processo no qual *“los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas e teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.”* (SANJURJO, 2012, p. 18), em resposta aos problemas vivenciados em situações contextuais. Nesse sentido, o fazer não se resume à aplicação de habilidades mecânicas, mas constitui oportunidade de reflexão e de construção de teorias sobre a ação.

Reflexão é uma ação humana, que articula pensamento e ação, contribuindo para a identificação dos aspectos políticos e ideológicos embutidos nos contextos e nas práticas sociais. Nesse sentido, a reflexão é uma prática que evidencia a condição humana de reconstruir a vida social através da representação que dela fazemos. Seu propósito se define diante dos problemas, que se caracterizam, como “situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm origem social e histórica.” (CONTRERAS, 2002, p. 163).

Conforme Smyth (1986, apud CONTRERAS, 2002, p.166), o processo de reflexão envolve quatro fases: descrição, informação, confrontação e transformação. Na etapa da descrição, o aspecto mais relevante é trazer à tona o que se fez e o que pode ser facilitado pela instituição de espaços de socialização, com os pares, dos fatos vivenciados, justificando suas escolhas e decisões. Na etapa de informação, prioriza-se a compreensão do sentido da experiência, explicitando o significado da ação naquele contexto. Essa etapa visa à instituição do debate de ideias, evidenciando, assim, as contradições e as convergências. A etapa denominada de transformação ocorre mediante a articulação da descrição da ação, das informações que subsidiaram as ações e a compreensão das racionalidades que orientaram as ações analisadas. Após essa articulação, faz-se o retorno às concepções identificadas inicialmente com vistas à sua modificação. Nesse momento, o processo deve avançar para a elaboração e reelaboração

de novos esquemas conceituais e de ação. Para isso, a indagação e a problematização assumem papel decisivo no processo de confrontação das racionalidades que orientam as práticas.

A partir do processo de reflexão, é possível que a relação entre teoria e prática, na formação do educador, resulte numa aprendizagem profissional qualificada e sólida, entendida por Sanjurjo (2012, p.35) como aquela que *“en el ejercicio de la reflexión y del análisis de los problemas de la práctica, acompañada de una consistente formación teórica”*.

Nesse sentido, os desenhos curriculares baseados nos fundamentos do modelo de formação emergente concebem os estudantes como aprendizes praticantes, vivenciando atividades coerentes com o trabalho que vão desenvolver profissionalmente ao longo da formação. São atividades práticas que “apresentam sempre um caráter ‘oportunistista’, na medida em que se adaptam em permanência às circunstâncias da situação. Produtoras de saberes, de contradições, de estranhamentos, de questionamentos sobre os próprios saberes produzidos.” (BRASIL, 2006 p.442) e, portanto, capazes de gerar um conhecimento prático significativo e consistente.

Segundo Lessard (2006, p.210), “a formação profissional consiste, então, em pôr os estudantes em contato com esses saberes teóricos e práticos, tanto na universidade como no meio escolar, quer eles tenham a forma de enunciados declarativos, processuais ou condicionais”. Contudo, a forma como esses conteúdos são trabalhados é fundamental. Assim, para conhecer a dinâmica instituída, é imprescindível a construção de conhecimentos sobre a prática, marcada pela crítica constante à teoria e ao contexto, favorecendo novas formas de explicação da realidade.

Trata-se de um processo formativo que requer a inserção de dispositivos que favoreçam a construção do conhecimento prático referente à profissionalização docente, ou seja, espaços curriculares por meio dos quais os sujeitos possam desenvolver uma perspectiva de trabalho coletivo, no qual se aprende com o outro em interação, “na medida em que compartilham problemas, discutem princípios, contrastam alternativas e soluções, analisam os fatores que condicionam seu trabalho, organizam sua ação.” (CONTRERAS, 2002, p.79), constituindo, ao mesmo tempo, um processo e uma ferramenta de formação.

Esses dispositivos curriculares diferenciam-se de técnicas e métodos, pois

possuem a maleabilidade como característica fundamental e são criados visando à busca de solução de situações-problema. Portanto, configuram-se como um artifício complexo e contextualizado de formação, que serve para levantar alternativas de ação, de análise e organização técnica. Em outros termos, são “*aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas*” (SANJURJO, 2012, p. 32).

Os dispositivos configuram-se como espaço em que se pretendem construir esquemas de inovação de práticas, por meio de redes de discussões, espaços colaborativos de aprendizagem, situações em que estão conectadas possibilidades individuais e coletivas, de reflexão e produção de conhecimento. Tal perspectiva assume o contexto da prática profissional do professor como componente desse processo e como um espaço potencial de aprendizagem da profissão docente.

O ensino exige o “domínio de habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou objeto do que ensina.” (CONTRERAS, 2002, p.82). Exige ainda princípios éticos e consciência do papel social e político do trabalho do professor.

Nesse sentido, é preciso investir em estratégias formativas que possam aproximar os futuros professores de situações do campo profissional. Nóvoa (2009) propõe que a formação de professores tenha como viés articulador a própria profissão, defendendo a importância de situações didático-pedagógicas que contemplem relatos de prática, contatos sistemáticos com bons professores, bem como a experimentação da docência na sala de aula. Vaillant e Marcelo Garcia (2012) apontam algumas estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da prática profissional: a gravação de situações de ensino, a análise e a reflexão sobre a prática, a observação de práticas, o compartilhamento e a socialização sistemática de experiências profissionais, bem como estudos e análise de casos que permitam a aproximação de exemplos autênticos das práticas profissionais. Sanjurjo (2012) também menciona algumas estratégias que contribuem para esse fim. Entre elas, destacam-se a oficina e o trabalho com narrativas autobiográficas.

As ressonâncias dos aspectos biográficos construídas nas experiências de vida de cada sujeito, conscientemente ou não, orientam a tomada de decisões e o agir

profissional. Considerando que a docência é uma prática essencialmente relacional, que mobiliza valores, atitudes, sentimentos do docente, o processo formativo deve contribuir significativamente para a articulação das dimensões pessoais, profissionais e sociais dos sujeitos em formação. Nesse sentido, é importante apostar em dispositivos que fomentem a compreensão e a ressignificação das representações sobre a profissão docente construídas na formação pré-profissional.

Nóvoa (2010) e Sanjurjo (2012) discorrem sobre a necessidade de o processo de formação inicial do professor comprometido com o desenvolvimento de competências profissionais complexas “dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico.” (NÓVOA, 2010, p. 1).

Para Sanjurjo (2012), se os formandos não forem estimulados a rever seus esquemas sobre o ser professor, construídos de forma acrítica ao longo de sua escolaridade, estarão fadados a reproduzir as velhas práticas. Assim, conforme a autora,

Los estudios e investigaciones acerca de la formación docente han señalado que los trayectos más asistemáticos y acríticos, la biografía escolar y la socialización profesional, son de alto impacto en relación a los trayectos sistemáticos y formales de formación inicial y continua. Consideramos de alto impacto aquellos aprendizajes que van a influir, a dejar marcas profundas en la manera en asumimos nuestras prácticas. (SANJURJO, 2012, p.37)

Nesse sentido, essa perspectiva formativa assume, de forma associada, aspectos como a teoria como fundamento da reflexão, a socialização coletiva, o diálogo e a problematização, indispensáveis para a construção do conhecimento prático do ser professor. Esse enfoque supõe um processo em que se entenda o que e o porquê das ações em contexto.

Aponta Lessard (2006, p.209) que:

... nas situações escolares cotidianas, os docentes são levados a desenvolver suas práticas e a considerá-las como hipóteses de trabalho, sobre as quais diversas formas de reflexividade podem e devem se exercer. E é na partilha com os colegas e os outros atores (especificamente pais, alunos e o *staff* escolar) que as “profissionalidades” vão se dotar de coerência e consistência, harmonizar-se e adquirir certo coeficiente de eficácia.

Aprender a diferenciar as racionalidades presentes nas práticas, questionar a cultura já instituída nos contextos escolares a partir de um conjunto de saberes, revelando o profissionalismo do professor, são competências fundamentais a serem

desenvolvidas na formação, no contexto de relações dialógicas com seus pares, A esse respeito Sanjurjo (2012, p.18) esclarece:

La interpretación de las acciones ayuda a revelar el significado de las formas particulares de la vida social, y con ello contribuye a la comprensión Del sentido de las acciones para los propios actores, quienes si se reconocen em esa interpretación, podrán modificarlas.

A construção do conhecimento prático do ser professor coloca em evidência o papel da escola no processo formativo, na medida em que a construção das competências profissionais é “um processo multidimensional, individual e coletivo ao mesmo tempo, sempre contingente, ou seja, dependente de um contexto e de um projeto de ação.” (CANÁRIO, 2000, p.9). O papel da escola, nesse processo, será objeto de análise na seção seguinte do referencial teórico.

2.4 – A escola como espaço de aprendizagem da profissão docente

Nas últimas décadas, os pesquisadores sobre a formação de professores vêm defendendo um desenho curricular que converge para a valorização crescente do contexto da prática profissional, ao longo da formação inicial. Marcelo Garcia (1999) trata a vinculação entre formação inicial e o desenvolvimento organizacional da escola como um princípio norteador dos projetos de formação do professor.

Historicamente, a escola, na formação de professores, tem sido concebida como espaço de aplicação do conhecimento aprendido no âmbito da universidade, e não de compreensão dos elementos que compõem as práticas profissionais. Essa forma de tratar o contexto profissional é condizente com a perspectiva profissional adotada pelo modelo hegemônico.

Em contrapartida, na perspectiva do modelo emergente de formação, a escola é assumida como espaço a ser analisado, explorado, pesquisado ao longo da formação. Nessa ótica, o professor profissional é aquele que é capaz de atuar em seu contexto de trabalho de forma autônoma e responsável, capaz de inovar o currículo e a prática escolar de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos inseridos na escola básica.

Para Zeichner (1993, p. 7), o “principal desafio dos formadores de professores é ajudar os alunos em formação a desenvolver disposição e as habilidades para enxergar as conexões entre a sala de aula e os contextos social e político nos quais ela se insere”.

Marcelo Garcia (1999, p. 28) reitera que a formação capaz de preparar professores profissionais é aquela que “adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola.”

Nessa perspectiva, Canário (2005, p. 128) defende uma concepção mais ampla de currículo por meio da qual:

... as escolas dos ensino básico e secundário sejam encaradas como lugares fundamentais de aprendizagem profissional dos futuros professores e não como meros lugares de “aplicação”. Desta concepção decorre a necessidade de que os contatos dos futuros professores com as situações profissionais reais sejam, por um lado, o mais precoces possível e que, por outro, estejam presentes e ao longo de todo percurso, e não apenas circunscritos a uma etapa final de “estágio”.

Esse autor (CANÁRIO, 2001, p. 7) complementa que a formação centrada na escola funda-se no pressuposto de que os professores “aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais)”.

Essas formulações assinalam a importância de os professores conhecerem com profundidade, sob diversos ângulos, o espaço escolar, pensando sobre sua gênese, suas fronteiras, seu território e seus sentidos construídos ao longo da história. Assim, conforme Canário (2005, p. 61-62), a escola pode ser analisada a partir de três dimensões: ela tem uma forma, é uma organização e constitui-se como instituição. A primeira dimensão, da escola como uma forma, pode ser entendida como a dimensão pedagógica que, ao longo do tempo, institui uma “maneira de conceber a aprendizagem em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente”. Sua perspectiva de ensino tornou-se quase homogênea, desconsiderando outras formas de aprender fora do seu ambiente.

A segunda dimensão, a escola como organização, contempla a forma historicamente definida de estruturar os espaços, os agrupamentos, os tempos e o modo de transmissão de ensino simultâneo (um mestre e uma classe). De acordo com Canário (2005), essa é a dimensão que menos têm sido alvo de estudos e de críticas. A naturalização corrente da estrutura escolar precisa ser contestada nos processos formativos, pois a organização influencia nos processos de ensino e de aprendizagem.

A terceira dimensão, da escola como uma instituição, constitui-se a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, que desempenham “um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando como um instrumento fundamental na construção dos modernos estado-nação” (CANÁRIO, 2005, p. 62). Giroux (1997, p. 27) contribui para a compreensão dessa dimensão quando trata da esfera de poder que se institui nos estabelecimentos de ensino. Para esse autor, “as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro que devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.”.

Considerando essas dimensões, é possível perceber que a escola é uma “organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura próprias modos de funcionamento e resultados educativos muito diferentes (CANÁRIO, 2005, p.53)”. É um espaço permeado por ações que representam microdecisões e escolhas, conscientes ou não, dos sujeitos que o constituem.

Para Carbonneau (1993, p. 117) “o contexto da prática pode certamente ser modificado na medida em que ele depende de decisões políticas e administrativas”, processo que requer uma ação intencional e autônoma dos profissionais dotados de um conjunto de conhecimentos específicos da profissão. Conhecer e refletir, durante a formação inicial, sobre a escola em sua forma, sua organização e como instituição contribui para que os formandos aprendam que a ação autônoma dos profissionais resulta de uma mudança de postura, de atitude que, conseqüentemente, catalisará processos de inovação e de mudança diante dos desafios que se apresentam à escola na contemporaneidade.

Essa perspectiva de formação evidencia que a construção de conhecimentos acadêmicos e pedagógicos ocorre, lado a lado, com a construção dos conhecimentos oriundos da prática pedagógica acompanhada de profunda reflexão sobre o sentido do ser professor e as representações acerca da escola. Com isso, busca-se a superação da cultura acadêmica que distância e (ou) tem grandes dificuldades de atrelar a formação inicial ao contexto da prática profissional.

Desse modo, assumir a investigação, a crítica e a reflexão sobre e a partir da escola, por meio de experiências significativas, favorece “um processo de dupla mobilização: mobilizar, para o investimento na ação, os saberes teóricos e formular

(investimento no trabalho teórico) os saberes adquiridos por via experiencial” (CANÁRIO, 2005, p. 128).

Conceber e desenvolver práticas formativas nessa direção implicam a construção de pontes que rompam as barreiras históricas existentes entre a universidade e a comunidade, com o intuito de efetivar processos de parceria que contribuam para que a escola se torne efetivamente espaço de aprendizagem da profissão docente, aspectos que serão abordados na próxima secção.

2.5 – Parceria entre universidade e escola

Entendemos ser necessário refletir sobre o sentido do termo parceria no campo educacional numa perspectiva mais ampla, como “uma prática sociocultural emergente.” (FOERSTE, 2000, p. 1).

Tal parceria, conforme Foerste (2000, p. 35)

... refere-se a relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escola, sindicatos, profissionais de ensino em geral) que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos partilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais.

Numa relação de parceria, as diferentes instituições estão lado a lado, numa relação horizontalizada, aberta e com capacidade para dialogar e, assim, definir conjuntamente os objetivos e responsabilidades a serem assumidas pelos sujeitos (FOERSTE; LUDKE, 2003).

Essa prática ainda é muito recente, pois, somente na década de 90 – a partir de reformas no âmbito das políticas mundiais, que visavam a dar outro rumo à formação dos professores –, emergiram defesas da necessidade de parceria no campo da educação. No ano de 1993, ocorre, na França, por intermédio da *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), um colóquio sobre parcerias, que tinha como alvo refletir sobre experiências que “vinham se colocando num movimento de investigação para compreender melhor concepções e experiências concretas desse tipo de parceria no contexto francês.” (FOERSTE, 2000, p. 3).

Em 1996, na cidade de Quebec, a *Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres* (AQUFOM) produziu e distribuiu anais que socializavam experiências divulgadas em um colóquio organizado por essa entidade que, ao longo do

tempo, vem reunindo universidades, grupos de profissionais da educação, profissionais que atuam na formação de professores e na escola básica, buscando instituir perspectivas de fortalecer, por meio de sua influência na formação inicial e continuada, a profissão docente.

Porém é no final do século XX que “a parceria encontra um terreno favorável para se difundir enquanto política na formação de profissionais do ensino.” (FOERSTE, 2000, p. 2). Graças aos estudos sobre o professor como prático reflexivo e às críticas à formação “aplicacionista”, a ideia de parceria entre a universidade e a escola na formação de professores ganha impulso.

Foerste (2000) aponta a existência de três tipos de parcerias para a formação de professores: a dirigida ou oficial, a separatista e a colaborativa. A parceria dirigida ou oficial é aquela em que a universidade exerce o poder de decisão, sendo a escola apenas um recurso na formação de professores. Nesse caso, a universidade estabelece as normas e regulamentações de como deve ocorrer a parceria.

Decorre dessa visão uma prática de parceria na qual a universidade é concebida como espaço de produção do conhecimento científico, e os contextos sociais como lugares de aplicação desse conhecimento. Diante de tal assimetria de papéis, interessam à universidade as percepções e contribuições dos professores que atuam nesses espaços, pois seus conhecimentos são concebidos numa escala inferior.

O retorno dos estudantes das atividades realizadas nas escolas, de observação e aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade, é marcado pela crítica excessiva, pela descaracterização das práticas em contexto, a partir de um olhar superficial e descontextualizado. Assim, a universidade garante o valor absoluto dos conhecimentos científicos e evita que os professores em formação “caíam no que se denomina excessivo realismo.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 100).

O outro tipo de parceria é a separatista, na qual o poder público define como deve ser a relação da universidade com as escolas por meio de orientações generalistas que definem a função de cada instituição.

... é o governo quem determina e distribui as funções de cada uma das instituições envolvidas, o que acaba gerando conflitos e insatisfação tanto por parte da universidade, que é criticada por não dar conta da formação docente, como por parte das escolas, que se veem pressionadas a desempenhar uma função para a qual ainda não se sentem preparadas. (ALBURQUERQUE, 2007, p. 49)

Percebe-se, que a forma como ocorre a relação entre a universidade e a escola, nessa visão de parceria, também reflete as concepções que sustentam o MHF. A escola e os professores da educação básica ainda permanecem na condição de obrigados a manter essa relação, recebem estudantes em situações de atividades práticas, no entanto, sua participação se resume a receber esses sujeitos. Assim, a principal função da universidade é a de assegurar que a formação dos professores “seja consistente com o que a escola proporciona.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 100).

Inicialmente, nessa perspectiva, é esperado que os estudantes, depois de realizar o estágio, descrevam a cultura e os processos desenvolvidos na escola, para uma posterior validação ou crítica, em consonância com as teorias adotadas, sem ter em vista a necessidade de uma investigação para uma compreensão das práticas observadas. No segundo momento, espera-se que os modelos sejam copiados ou refutados a partir de teoria descontextualizada e com pouca ou nenhuma problematização. Não há, portanto, um investimento na reflexão crítica e problematizadora, a partir da qual se observem os condicionantes e determinantes da prática, considerando as dimensões do sentir, do pensar, do agir dos estagiários frente ao contexto da prática observada. Essa postura poderia contribuir para que crenças, concepções e compreensões dos estudantes antes, durante e após esse processo fossem ressignificadas.

Ao contrário disso, o terceiro tipo de parceria, a colaborativa, é concebida como esforço coletivo de profissionais do ensino – os da universidade e os da escola – para construir conjuntamente, a partir de seus saberes, proposições de trabalhos que possam resultar no desenvolvimento profissional dos professores,

... tendo como base dispositivos interinstitucionais concretos, negociados coletivamente entre universidade, órgãos da gestão pública (secretarias de educação), sindicatos de professores etc. Isso implica uma postura epistemológica diferenciada, pautada na flexibilização curricular e ação dialógica, que impulsiona a introdução de outros sujeitos, saberes e espaços institucionais alijados ou pouco considerados até então no complexo processo de socialização profissional docente. (FOERSTE, 2000, p. 3)

Assim, esse tipo de parceria aponta um nível razoável de maturidade, envolvimento, compromisso social e político dos sujeitos envolvidos com a universidade e a escola básica. Como se percebe, essa ação dialógica funda-se na busca

do desenvolvimento da profissionalização docente e da institucionalização de espaços formativos.

A parceria colaborativa exige uma nova configuração na relação entre o professor formador, o professor da escola básica e as instituições envolvidas, concebendo os professores da escola básica como coformadores dos graduandos, e o professor formador como membro de um processo complexo, que envolve uma trama de saberes na qual o conhecimento científico passa a ser um dos tipos de conhecimento a ser confrontado, questionado a partir de outros conhecimentos existentes na escola. A colaboração gera trocas, estranhamentos, confrontos e buscas. Um movimento que, em si, é formativo: “a inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 21).

Para Tardif (2000, p. 286), essa tendência significa adotar novos “dispositivos de formação profissional que proporcionem um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários”. Os sujeitos envolvidos nesse processo podem constituir uma imensa rede de debates acerca da profissão docente e seu papel social, da formação, das condições de trabalho, definindo conjuntamente caminhos da profissionalização: do professor universitário, do professor da escola básica em exercício e do futuro professor da escola básica.

Capítulo III

3. O CAMINHO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta o referencial teórico-metodológico e descreve os processos de coleta e tratamento dos dados adotados nesta pesquisa, cujo objetivo foi conhecer as representações dos docentes universitários sobre a formação profissional do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.1 – Tipo de pesquisa

Considerando a pretensão desta pesquisa de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, a pesquisa qualitativa se mostrou a mais adequada, uma vez que esse tipo de pesquisa valoriza a descrição e a possibilidade de múltiplas interpretações, na medida em que

... a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com o nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas. (MINAYO, 2001, p.24)

Para compreender o universo de significações atribuído pelos sujeitos participantes da pesquisa, foi feita uma opção pela abordagem das representações sociais. A teoria das representações sociais, concebida por Serge Moscovici e apresentada primeiramente ao público na obra *La psychanalyse, son image et son public*, assume o pensamento social e o modo como ele é construído como objeto central da psicologia social. “É, pois, um saber que organiza um modo de vida e que, por isso mesmo, adquire dimensão de realidade.” (CASTRO, 2011, p. 7).

Conforme Moscovici (2010, p. 25), “... as representações sociais são uma forma de conhecimento do senso comum que visam tornar familiar o que é estranho”, como, por exemplo, as teorias científicas, mediante a atribuição de sentido a algo cuja significação não é evidente e não se encaixa no conhecimento corrente entre os sujeitos envolvidos nessa construção.

No dizer de Jodelet, as representações constituem “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a

construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 1989, p. 36). Assim, elas têm a função de construir socialmente sentidos de realidade e, em decorrência, orientar formas de comportamentos e comunicação entre os indivíduos. Portanto, são atos de pensamento que orientam as práticas sociais e são, ao mesmo tempo, determinados por elas.

As representações se formam a partir da interação dialética entre o individual e o social, entre a atividade psicológica e as condições sociais, entre as experiências particulares e afetivas dos indivíduos e os sistemas políticos, culturais e ideológicos mais amplos. Nesse sentido, como sublinham Rouquette e Rateau (1998, p. 17), a representação “resulta de uma elaboração lenta que não é independente dos movimentos profundos da sociedade, dos modos de produção de sua riqueza e de sua organização política.”

As representações sociais, como registra Abric (1989), são constituídas de um conjunto de opiniões, atitudes, crenças e informações relativas a um objeto ou fenômeno. Esses elementos possuem uma organização interna, na qual alguns se configuram como núcleo central e outros assumem uma posição periférica. O núcleo central, constituído de um ou alguns elementos, ocupa uma posição privilegiada na estrutura da representação, em torno do qual se articulam os demais elementos que definem a natureza da representação. É o elemento mais estável, mais resistente a mudanças. Abric (1994a) acrescenta que, de acordo com a natureza do objeto e a finalidade da situação, o núcleo central poderia assumir duas funções diferentes. Assim, no contexto da atividade profissional, ele assumiria uma dimensão funcional, integrando os elementos mais importantes para a realização da tarefa e, nos contextos de natureza afetiva, social ou ideológica, esse núcleo assumiria uma dimensão normativa integrando, por exemplo, uma norma, um estereótipo ou uma atitude fortemente marcada.

Por sua vez, os elementos periféricos, organizados em torno do núcleo central, consistem de informações interpretadas, julgamentos formulados a respeito do objeto da representação. Eles constituem a parte mais facilmente acessível da representação social, interface entre o núcleo central e o contexto. Permitem a concretização das representações sociais na realidade, tornando-as mais compreensíveis e transmissíveis. Assumem uma função de defesa do núcleo central da representação, incorporando

interpretações novas e elementos contraditórios, sem colocar em causa seus fundamentos.

A construção das representações se efetiva a partir de dois processos: objetivação e ancoragem. A objetivação é o processo por meio do qual os indivíduos substituem o conceito acerca de um determinado fenômeno pelo que é percebido, ou seja, substituem o objeto pela sua imagem. Essa imagem se torna objeto, uma vez que a materialização do abstrato torna o conteúdo interno a representação da própria realidade. Em outros termos, no processo de objetivação,

... o que é abstrato se torna concreto. Este processo diz respeito ao percurso através do qual os elementos constituintes da representação adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade vista como natural, ou seja, transforma em objeto o que é representado, em coisa o que é pensado. (FIGUEIREDO, MENDES & SILVA, 2007, p. 187)

A ancoragem é um processo por meio do qual os indivíduos tomam “algo que é estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.” (MOSCOVICI, 2010, p. 61). Dessa forma, incorpora-se o novo às representações já existentes.

Esses processos se engendram a partir da interação e das trocas entre os sujeitos. Nesse sentido, conforme Moscovici (2010, p. 41), as representações sociais são criadas “no decurso da comunicação e da cooperação. Uma vez criadas, elas adquirem uma vida própria ...” e passam a constituir um conjunto de códigos que são compartilhados e orientam as práticas dos indivíduos pertencentes a determinados grupos.

3.2 – Estratégia de coleta dos dados

Como indica Jodelet (1989, p. 32), as representações sociais “circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais e espaciais.” Assim, elas se expressam nos discursos e nas práticas. Abric (1994a) destaca que, para acessar a complexidade e a estrutura interna das representações sociais, é importante a adoção de técnicas variadas que considerem essas duas formas de expressão das representações. Nesta pesquisa, considerando o interesse de identificar os elementos componentes das representações dos docentes formadores que atuam no Curso de Licenciatura em

Pedagogia acerca da relação entre a teoria trabalhada na formação inicial de professores e o campo da prática profissional, entretanto, sem destacar sua estrutura interna, optamos por acessá-las por meio do discurso, e não da observação direta da prática. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada constituiu-se como o instrumento mais adequado. Entretanto, mesmo optando pela via do discurso para acessar as representações dos participantes, o processo de entrevista oportunizou a obtenção de informações ricas de detalhes sobre suas práticas, pois era com referência a elas que eles eram solicitados a responder. Ademais, considerando que “as representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo.” (SPINK, 2003, p. 118), suscitamos, durante a entrevista, a expressão de sentimentos envolvidos na reflexão sobre as práticas.

A entrevista é “um encontro entre seres humanos” (GALLEF, 2009, p. 95). Na condução da entrevista, visando à apreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, é fundamental, além da escolha adequada do instrumento de coleta, a adoção por parte do pesquisador de uma postura investigativa, acolhedora, cuidadosa, respeitosa e regulada pela dimensão ética, antes, durante e depois da realização da entrevista. Macedo (2009, p. 94), adverte que os “artefatos e procedimentos de pesquisa precisam desenvolver, acima de tudo, sensibilidades e compreensões intercríticas, na medida em que produzem mediações entre culturas diferentes: cultura do pesquisador e cultura do contexto dos atores sociais”.

3.3 – Estratégias de recrutamento

Nossa inserção no contexto da pesquisa favoreceu o processo de recrutamento dos participantes. O primeiro anúncio da pesquisa se deu numa reunião do Colegiado; em seguida, realizamos uma reunião com a coordenadora do curso, ocasião em que apresentamos cópia digitalizada do projeto de pesquisa e o guia da entrevista semiestruturada. Como pertencemos ao mesmo universo, com o intuito de preservar a identidade dos professores participantes, foi acordado com a coordenadora do colegiado que o contato com os participantes seria feito diretamente por mim.

Na continuidade, entramos em contato com alguns professores que preenchiam os critérios de inclusão assumidos pela pesquisa: ter mais de três anos de docência

universitária; trabalhar com uma ou mais, disciplinas, preferencialmente em semestres diferentes, e não ter desenvolvido atividade de docência compartilhada conosco, uma vez que, na UNEB, na disciplina Pesquisa e Estágio, conforme normatização, o professor acompanha no máximo 20 estudantes, e isso, geralmente, define a necessidade de dois professores com a mesma turma. Nesse contato individual com os professores, apresentamos o objetivo da pesquisa, a forma como se daria sua participação caso aceitassem dela participar. Dos seis professores contatados, cinco aceitaram participar. A partir da disponibilidade dos participantes, marcamos o encontro para a realização da entrevista. Esses encontros ocorreram em espaços distintos, considerando suas demandas e compromissos.

3.4 – A realização do processo de entrevista

A realização de cada entrevista ocorreu em dias alternados, a partir da disponibilidade dos participantes. Inicialmente, garantiu-se a criação de um ambiente descontraído e, na sequência, fizemos mais uma vez a socialização de aspectos mais gerais da pesquisa, como objeto, objetivo e perspectiva metodológica adotada. Destinamos um tempo para a assinatura do termo de consentimento esclarecido e solicitamos permissão para gravar a entrevista. Nesses termos, procuramos pautar esse processo por uma postura investigativa, acolhedora, cuidadosa, respeitosa e regulada pela dimensão ética, antes, durante e depois da realização da entrevista.

A condução da entrevista se apoiou em um guia de entrevista (vide Apêndice I), composto por perguntas principais e secundárias, com intuito de garantir que durante sua realização, os depoentes apresentassem, de forma fluente, o conteúdo de suas representações, articulando os elementos afetivos, mentais, sociais, e integrando a cognição, a linguagem e os processos de comunicação envolvidos com a formação inicial de professores (SPINK, 2003)

A premissa defendida por Macedo (2009) de que a entrevista é um momento de encontro entre humanos esteve presente o tempo todo, perpassando desde o agendamento até o encerramento da entrevista; além disso, percebia-se que, durante a entrevista, alguns ficaram mais à vontade e outros mais apreensivos. Apesar de ter sido um momento cuidadosamente planejado, o processo ocorreu com certas variações,

desde interrupções necessárias por parte dos entrevistados até necessidade de refazer uma das entrevistas, em função da perda acidental da gravação.

A coleta de dados foi um dos momentos mais desafiadores da pesquisa. A proximidade com os colegas, em função de pertencermos ao mesmo contexto de trabalho, ao mesmo tempo em que ajudou no processo de recrutamento, revelou-se como um dificultador no processo de entrevista, especialmente quando era necessário voltar a alguns pontos, insistir em determinados questões, solicitar exemplificações, o que, em alguns momentos, gerou certo desconforto.

Apesar de todo esforço que fizemos para compreender o movimento desse curso e do fato de pertencer ao mesmo colegiado, durante as entrevistas, percebemos a riqueza daqueles momentos para a apreensão de uma dimensão maior das práticas desenvolvidas no curso, assim como da nossa própria prática, pois os depoimentos, além de explicitarem aspectos da prática dos professores, também traziam uma dimensão do coletivo.

3.5 – Sujeitos e local da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia na instituição lócus deste estudo, em disciplinas e semestres diferentes. Em média, eles atuam há mais de cinco anos no ensino superior, boa parte no referido curso. Desses, apenas um tem experiência como docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, outro com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; os outros três apesar de ampla experiência na educação básica, nunca tiveram experiência como professores desses segmentos. Quanto ao nível de escolaridade, um é mestre em educação, dois são mestrandos, um é doutor e um doutorando.

Com o intuito de resguardar identidade dos sujeitos, substituímos seus nomes pelos códigos P01, P02, P03, P04 e P05, seguindo a mesma ordem da análise das entrevistas. Por essa mesma razão, não informaremos com especificidade os nomes das disciplinas com as quais trabalham. Entretanto, para garantir uma visão de como ocorre a articulação entre a teoria e o contexto da prática profissional ao longo do curso, foi imprescindível recrutar professores das diferentes áreas e dos diferentes semestres, e foi

importante destacar algumas informações mais gerais sobre suas áreas de atuação, sem comprometer a identidade dos participantes.

Assim, informamos que, do universo dos cinco sujeitos participantes da pesquisa, contamos com a colaboração de professores que atuam com componentes da área de fundamentos, de linguagens e das metodologias. Quatro deles, com experiências alternadas, já atuaram ou atuam com as disciplinas da área de práticas de ensino e dois, com a disciplina Pesquisa e Estágio.

O contexto em que se desenvolveu a pesquisa foi o Curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Estado da Bahia, no Campus XVI – Irecê-Ba, que atualmente, atende a estudantes de aproximadamente oito municípios dos dezesseis que compõem o Território de Identidade de Irecê (TII). A escolha do Curso de Pedagogia do Campus XVI (Irecê) como lócus desta pesquisa deveu-se ao fato de nele atuarmos como professora da disciplina Pesquisa e Estágio, na qual constatávamos que, após o contato inicial dos estudantes com a escola e logo nas primeiras aproximações da regência, os licenciandos demonstravam um certo desequilíbrio, apreensão e insegurança diante da experiência do estágio.

O referido curso tem contribuído para a formação de professores no TII há 16 anos. Desde então, quatro habilitações já foram ofertadas. A primeira foi a de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, que se manteve até 2006. Em função das Diretrizes Curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2003, a UNEB iniciou um processo de reestruturação dos cursos, o que resultou na oferta do Curso de Pedagogia com habilitação em Docência e Gestão dos Processos Educativos. A partir dessa primeira formulação, perspectivas diferentes no processo de formação foram formuladas no documento da proposta curricular. Atualmente, esse curso é denominado Licenciatura em Pedagogia, sua proposta é formar o pedagogo, profissional para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e não escolares na produção e difusão do conhecimento no campo educacional, tendo como base a docência. Quanto ao exercício da docência na escola, o Pedagogo formado nesse curso pode atuar como professor nas matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Infantil, e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, a presente pesquisa teve como foco conhecer as representações dos docentes

acerca da formação apenas dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Pelo exposto na proposta curricular, um dos princípios do curso é da interdisciplinaridade. Os componentes de Pesquisa e Prática Pedagógica e Pesquisa e Estágio “configuram-se, potencialmente, como espaço/tempo privilegiados para integrar e articular os demais componentes curriculares, visando à superação da rigidez e fragmentação disciplinar, historicamente presentes nos cursos de graduação” (IRECE, 2011, p. 27).

3.6 – O processo de tratamento dos dados

Para Anadón e Machado (2003, p. 52), “... a análise de linguagem é o modo de investigação a ser privilegiado para estudar as representações sociais”, pois, por meio do discurso, os sujeitos revelam suas opiniões, suas formas de pensamento, construídas na relação com outros indivíduos no seu cotidiano, partilhando, assim, o conhecimento individual. Tal conhecimento, que é produzido no grupo social, ao mesmo tempo é produtor desse social.

Diante disso, utilizamos a técnica da análise de conteúdo (AC) para fazer o tratamento dos dados coletados. Através dela, percorremos um caminho sistemático, de idas e vindas, com uma riqueza muito grande para apropriação do conteúdo das representações fornecidas pelos sujeitos entrevistados. Para Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam construir inferências de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Conforme propõe Amado (2000), iniciamos o processo de análise dos dados através de leituras flutuantes, de forma atenta e ativa, das transcrições das entrevistas, momento em apareciam as primeiras ideias de unidades de sentido e critérios de classificação. A partir disso, com algumas prévias definições e apoio no quadro teórico, realizou-se o processo de codificação.

Essas etapas iniciais foram determinantes para as definições das categorias das unidades de sentido. Foram muitas idas e vindas, exigindo retomadas e reconstruções,

novos agrupamentos, desequilíbrios e novas compreensões sobre a formação de professores, pois esse processo nos invocava a revisitar o quadro teórico, assim como a identificar a necessidade de novas compreensões. Segundo Amado (2010, p. 9), a passagem das primeiras ideias às categorias possíveis é

... resultado de processamentos de refinação que resultará na definição de palavra-chave ou a expressão curta e abrangente com que se designará a categoria, quais as subcategorias que especificarão as suas qualidades, quais os indicadores que traduzirão o mais adequada e exhaustivamente o sentido das unidades de registro.

A organização das unidades de sentido permitiu, a partir dos agrupamentos, fazer novas interpretações que resultaram em proposições que são apresentadas como uma possibilidade da indicação dos elementos constitutivos da representação social que orienta as práticas dos professores universitários sobre a formação inicial de professores e sobre a relação entre teoria e contexto da prática profissional. Sobre isso, aponta Amado (2010) que as unidades de registro identificadas a partir do amplo processo de categorização, por sua “riqueza ou especificidade de conteúdos, poderão e deverão vir a ser citadas nas fases de exposição e de interpretação.” (p. 9).

A seguir, apresentaremos o quadro em que se apresentam as categorias, as subcategorias, os aspectos e contrapontos que se relacionam ao universo semântico dos entrevistados acerca da formação inicial de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como sobre a relação entre teoria e campo da prática profissional.

Categorização

1. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO

- 1.1 Conceção de professor
- 1.2 Conceção de escola
- 1.3 Papel do formador de professor
- 1.4 Necessidade de articulação entre as disciplinas e os formadores

2. CONCEPÇÃO DE RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL

- 2.1 Aporte conceitual como base para a ida ao campo da prática
 - 2.1.1 A escola como eixo teórico de discussão
 - 2.1.2. Estratégias de relação entre teoria e prática
 - 2.1.2.1 Contextualização da teoria (formas – filme, levantamento dos conhecimentos prévios, informação sobre aspectos da prática; reflexão sobre as trajetórias escolares dos estudantes).
- Contraponto 1: Embora os professores tragam essas estratégias como forma de relação entre teoria e prática, registram que os estudantes se queixam do caráter prescritivo e conteudista da formação.

Contraponto 2: A queixa dos alunos se confirma ao se analisarem as estratégias de ensino preferencialmente adotadas pelos participantes.

Contraponto 3: O desafio de mudança da lógica da formação

2.1.2.2 Aproximação da prática pela via da pesquisa

2.1.3 Papel do estágio supervisionado na relação entre teoria e prática

2.1.3.1. O estágio como espaço privilegiado da prática;

2.1.3.2. O estágio como experiência de intervenção/aplicação didática

2.1.3.3 O estágio como pesquisa

3. RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O CONTEXTO ESCOLAR

3.1 Papel da escola na formação inicial

3.1.1 Concepções sobre o “lugar” da escola na formação de professores (nuances)

3.1.2 Formas como tem ocorrido a relação da escola ao longo da formação (objetivo, intenções, papéis dos sujeitos)

3.1.3 Lógicas instituídas nas práticas de articulação e suas implicações

3.1.4 Visão acerca do retorno para a escola da experiência dos licenciandos

3.2. Papel do professor em exercício na formação do futuro professor

3.2.1 O real na visão deles

3.2.2. O papel idealizado

3.2.2.1 Obstáculos para que o professor jogue esse papel

3.3 Papel do formador na articulação entre a formação inicial e a escola

3.3.1. Frágil aproximação do formador com o contexto da escola no processo formativo

Capítulo IV

4. RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONTEXTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: DIALOGANDO COM AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES

O propósito deste capítulo é apresentar a discussão dos resultados da análise dos dados expostos no capítulo anterior, mediante o diálogo entre os depoimentos dos participantes e determinadas proposições dos autores consultados, num esforço criativo e implicado de responder as questões de pesquisa e concretizar seu objetivo: conhecer o conteúdo da representação social de professores de um curso de Pedagogia acerca da relação entre a teoria trabalhada na formação inicial de professores e o campo da prática profissional. As questões de pesquisa foram: Que representações de professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental orientam a prática pedagógica dos docentes formadores participantes da pesquisa? Como eles concebem a articulação entre o processo formativo e o contexto da prática profissional dos professores em formação?

A discussão dos resultados, estruturada em torno da resposta às questões de pesquisa, será realizada, neste capítulo, a partir de algumas proposições interpretativas do conjunto dos dados, categorizados conforme o quadro apresentado no final do capítulo anterior: concepção de professor comprometido com a transformação do contexto social; concepção de professor como mediador da construção do conhecimento dos sujeitos da educação básica; ensino centrado na aquisição dos conteúdos; e a escola concebida como espaço formativo de experimentação da docência.

4.1 – Retorno à primeira questão de pesquisa

O retorno à questão de pesquisa sobre as representações de professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que orientam a prática pedagógica dos docentes formadores participantes da pesquisa se processará mediante a discussão de duas inferências construídas a partir da análise dos resultados: a concepção de professor comprometido com a transformação do contexto social e a concepção do professor como mediador da construção do conhecimento.

4.1.1 – Concepção de professor comprometido com a transformação do contexto social

A análise dos resultados indica que o professor da Educação Infantil e Anos Iniciais, nas representações dos formadores participantes da pesquisa, é um sujeito comprometido com a transformação do contexto social. Essa interpretação se apoia em dados que evidenciam que esse professor deve ser capaz de fazer uma leitura crítica da realidade e de suas implicações na escola. Com efeito, a quase totalidade deles expressa elementos que vão nessa direção, como se pode observar nos depoimentos:

Um professor que seja apto mesmo a uma formação constante, a uma leitura sistemática de mundo, a um desejo de entendimento das implicações locais e reais nas quais a escola está inserida. (P01)

... pensar como sujeito de uma cultura e que aquela escola faz parte de uma cultura, e tem elementos ali que envolvem os lugares do sujeito, a forma de pensar, a forma de agir. (P05)

... ter a competência da visão social, de reconhecer socialmente o espaço da escola como espaço social, e não só, como espaço formativo. [...] mas um espaço onde eu convivo com diferenças, onde eu convivo com semelhanças, com culturas, com linguagens. Um professor que percebesse esse espaço e o seu papel dentro desse espaço [...]. Então, eu acho que a competência técnica é importante, mas o professor que tivesse a visão social do que é estar envolvido com processo educativo. (P04)

Conforme é explicitado nesses depoimentos, o professor necessita de conhecimentos que o autorizem a fazer uma leitura de mundo, compreendendo a forma de ser, a cultura dos seus alunos, a dinâmica da comunidade e suas práticas sociais. Para Marcelo Garcia (1999), o conhecimento do contexto é a possibilidade que os professores têm de saber “... o local onde se ensina, assim como a quem se ensina” (p. 91), possibilitando a construção de uma prática contextualizada. Nessa perspectiva, Giroux (1997) advoga que, além de desenvolverem uma compreensão sobre as circunstâncias em que ocorre o ensino, é indispensável que os professores, juntamente com seus alunos, desenvolvam “também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola” (GIROUX, 1997, p. 382).

O compromisso do professor com a transformação do contexto se evidencia, ainda, quando os participantes enfatizam a necessidade de resignificação da escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa compreensão de quatro

dos docentes entrevistados visaria a tornar a escola um lugar de desenvolvimento intelectual e ampliação do conhecimento dos sujeitos, permitindo-lhes compreenderem a sociedade, conforme ilustram os depoimentos:

Pela realidade, muitas pessoas que estão no processo mesmo de precária formação escolar. Aqueles que não têm a menor relação com a escola que deseja estar na escola, de vontade de ficar na escola. Como, do que eu acho, também, é a problemática daquela lógica da escola apenas pra formação do ensino superior depois da formação profissional do mercado de trabalho. (P05)

Mas não é no geral, principalmente, a escola pública que a gente tem, não considera o contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Eu acho que um dos grandes problemas dessa escola hoje é dar conta desse contexto sem estar fazendo aquele conteudismo livresco. (P03)

Intervir nessa realidade, construir uma cultura escolar que desafie os sujeitos como seres construtores de conhecimentos, capazes de nutrir o prazer pela aprendizagem, exige, como propõe Nóvoa (2011, p. 72), “... um pensamento crítico, uma atitude de interrogação que não se limite a repetir o que já sabemos”. Ao contrário disso, exige um ensino contextualizado, que tenha a aprendizagem e o aluno como focos do processo, assegurando-lhe o direito de acesso ao conhecimento científico e cultural. Nesses termos, Zabala (2002, p. 15) reitera que a “finalidade do ensino é formar integralmente as pessoas para que sejam capazes de compreender a sociedade e intervir nela com o objetivo de melhorá-la”.

Para isso, o professor precisa dominar o fenômeno da aprendizagem, para subsidiar uma forma de agir adequada diante dos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, inserindo novas formas de intervenção e, se necessário, realizando mudanças no curso do processo de ensino. Aprendizagem significativa pressupõe que o aluno compreenda o significado do que está estudando, estabeleça relações entre o novo conteúdo e os conhecimentos adquiridos anteriormente (SOLÉ, 1999). Assim, qualquer tentativa de seguir à risca um dado planejamento, ainda que bem intencionada, é descartar a essência do ensino, ou seja, promover uma aprendizagem significativa.

Para três entrevistados, embora o professor da escola atual esteja tentando, ainda não consegue lidar com as crianças, concebendo-as como sujeitos com necessidades formativas. Não conseguem aliar criatividade e sentido pedagógico frente aos desafios que surgem no contexto desfavorável da escola. Segundo esses participantes, as práticas

do professor da escola atual revelam adesão rígida ao planejamento de ensino, desrespeitando o movimento natural da aprendizagem. Como explica o depoente:

... ainda ele leva muita coisa pronta e ainda tenta imprimir aquele movimento que a gente planejou. [...] esse movimento, de trabalhar com o que os alunos estão se movimentando a gente ainda não sabe fazer isso com muita facilidade [...] Então, não permite que esses alunos, desde muito pequenos, se constituam como sujeitos de aprendizagem, que tenham desejos, que tenham necessidades, que fomentem a sua inquietação pelo conhecimento. A gente mata muito isso na escola. (P02)

A dinâmica, instituída na escola, de adestramento do sujeito, disciplinarização das crianças, que se expressa no planejamento do professor, tem suas raízes históricas na escola moderna. Segundo Enguita (1989), o surgimento dessa instituição se relaciona com a intenção de formar trabalhadores submissos, obedientes às ordens. Desse modo, o ensino, ao invés de fomentar a inquietação pelo conhecimento, compromete-se em controlar os sujeitos, suas opiniões, modelando-os para uma atuação social passiva.

Portanto, é preciso, ao longo da formação inicial do professor, construir processos de reflexão e compreensão do sentido das práticas pedagógicas fechadas, rígidas, que desconsideram o movimento da aprendizagem dos sujeitos, garantindo, assim, que, nessa etapa de formação os professores, eles desenvolvam a compreensão da necessidade e a capacidade de ressignificar essas práticas.

O compromisso do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a superação do autoritarismo e com a valorização de iniciativas de amizade, cooperação e companheirismo foi mencionado por apenas um dos docentes entrevistados. Para ele, "... esse segmento que nós estamos discutindo, as crianças, elas vão à escola e, muitas vezes, lá é o local que a gente impõe as regras, a gente sistematiza. É o local onde o *não* é muito produzido. Não pode isso, não pode aquilo, não pode aquilo outro." (P01). DeVries e Zan (1998) apresentam preocupação com essa formação coercitiva que interfere negativamente no desenvolvimento dos processos cognitivos e emocionais das crianças.

A coerção é uma das formas de o adulto estabelecer relação com a criança. Esse comportamento profissional é típico daqueles, que concebem a relação com o aluno como uma espécie de atuação sobre o outro, optando, assim, por práticas de dominação do educando, em função das quais eles aprendem a obedecer por medo ou sentimentos semelhantes. Nesse caso, as regras e o respeito são impostos de forma unilateral,

efetivando uma prática educativa para a formação heterônoma, ao invés de uma busca pelo desenvolvimento autônomo dos sujeitos. “Em uma relação heterônoma, a criança segue regras dadas por outros e não por ela própria. A heteronomia pode variar em uma linha contínua desde o controle hostil e punitivo até o controle disfarçado em doçura.” (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 54) .

Para DeVries e Zan (1998), “infelizmente, na maioria das escolas, o ambiente sociomoral é sobremaneira coercitivo e exige que as crianças sejam submissas e conformistas, às custas da iniciativa, autonomia e pensamento reflexivo” (p. 35). Uma atuação profissional, com outro viés, pode inverter o ambiente de coação em um ambiente cooperativo. Com isso, os sujeitos passariam a orientar suas condutas por meio do desenvolvimento dos sentimentos morais e da compreensão do que é melhor para o coletivo.

Na visão de quatro participantes, a escola vem se transformando em um lugar de acolhimento da diversidade, de inclusão. Assim concebem que a escola é, hoje, um espaço melhor, que está se refazendo, como ilustra o depoimento:

É uma escola que está se refazendo, que está avançando para o acolhimento, a compreensão da diversidade, é uma escola melhor. Mesmo que a gente ache que não. Uma escola com alguns dos desafios, que ainda precisa melhorar. Essa é uma escola real. Há muito que fazer ainda, mas eu acho que é, sim, uma escola que está buscando a partir da compreensão do humano, da beleza estética. (P02)

Contemplar a diversidade, a individualidade, é, certamente, uma das tarefas mais urgentes da escola e do professor comprometido com a formação de pessoas emancipadas. Estamos diante da necessidade de concretização das políticas públicas de práticas escolares que assegurem essa inclusão. Ao defender o professor como aquele que luta pela alteração das práticas sociais, Giroux (1997) declara que é preciso tornar o político mais pedagógico. Para isso, defende a incorporação de intervenção dialógica em “... prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.” (p. 64). Essa medida só se afirmará à medida que a escola, dita inclusiva, realmente concretizar a aprendizagem efetiva de todas as crianças e jovens.

Esse entendimento nega a ideia da inclusão associada apenas à inserção dos sujeitos no ambiente escolar. Segundo Nóvoa (2009) a escola tem promovido a aprendizagem para os ricos e se constituído como espaço de acolhimento para os pobres. Conforme o autor, “... a pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento,

sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento.” (Idem, 2007, p. 12).

Para tanto, é preciso conceber a aprendizagem numa perspectiva diferente da frequentemente compreendida, que se configura, sobretudo, pela centralização na transmissão do conhecimento e na oralidade. Esse viés dificulta a passagem dessa forma de organização para outra que considere os diferentes estilos de aprendizagem e contribua para que o sujeito seja construtor de seu conhecimento. Na defesa de uma escola que respeite a criança, Kremer (2006, p. 810) enfatiza que os

... adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira [...] Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos.

Em torno dessa questão, acreditamos que seja indispensável ao professor que vise a contribuir para a transformação da realidade assumir radicalmente que formação não se confunde com memorização e reprodução do conhecimento, com a promessa de inserção dos indivíduos futuramente no mercado de trabalho (ZABALA, 2002). Aprender hoje! Viver processos formativos significativos hoje! Não nos tornaremos adultos autônomos, livres, responsáveis, humanos, solidários, com senso do coletivo, se não vivenciarmos processos formativos que nos transformem como pessoas. Segundo Macedo (2010, p. 61), “... formação se realiza por ato de construção de sentidos, de construção do próprio sujeito, demandando aí uma presença interpretativa do Ser, portanto uma compreensão significativa diante de um mundo que informa.”.

Para três participantes da pesquisa o perfil do professor agente de transformação social se vincula também à sua capacidade de agir com vistas à formação de sujeitos autônomos, como ilustra o depoimento:

A ética, a ética social. Não aquela ética da educação moral e cívica [...] que tivesse a ética social, a convivência social. Acho que é um valor que demarcaria os outros. O respeito, a valorização do ser, porque a ética sempre demarca o que a gente deve fazer e o que a gente não deve fazer. O ético social, não ético individual, mas um ético social. Se é possível diferenciar ética de social e individual, mas se for possível fazer isso, essa dimensão do social acho que tem que ser o ponto chave em termos de valores (P04).

Como um elemento da ética social, o depoimento destaca a convivência, o respeito e a valorização do outro como pontos-chave para a construção de valores. Os

participantes parecem indicar a compreensão de uma ética profissional que conduza a ação docente pautada no bem comum. Embora a ética e a moral sejam distintas, são “complementares, pois que somente merece o nome de ética um projeto de vida que inclua a dimensão moral, portanto, o respeito pela dignidade alheia e pela justiça” (OLIVEIRA, 2012, p.39), uma ética, conforme assinalou o depoente acima, capaz de orientar o que se deve ou não fazer.

A defesa de atitudes profissionais voltadas para um agir ético, com vistas à formação de sujeitos autônomos, se conecta com o pensamento de Freire (1997, p. 20) de que, a ética implica “estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém”. Pressupõe, portanto, projetos e escolhas políticas no sentido de consolidar práticas em prol da formação de crianças autônomas, capazes de se reconhecerem como sujeitos sociais, e isso só é possível, frente a uma “a ética de responsabilidade social e de compromisso com a educação de todas as crianças.” (NÓVOA, 2009, p. 72)

Tal compromisso se expressa na dimensão da “obrigação moral” da profissão docente, uma vez que o ensino é um trabalho dos professores sobre seus alunos, os quais não estão nas mesmas condições dos seus professores. Portanto, o desenvolvimento saudável das crianças tem estreita relação com o cumprimento dessa dimensão, atrelada a um forte componente ético. Para Contreras (2002), a recusa e a repulsa do professor a situações e práticas de ensino reprováveis, que inferiorizam o aluno, e a exacerbação do poder na educação formal constituem uma demonstração dessa dimensão, impossível de ser assumida sem a reflexão ética.

A capacidade de desenvolver trabalho colaborativo na escola foi mencionada por apenas um dos docentes entrevistados. Essa menção coaduna com a perspectiva de um perfil profissional com vistas à transformação do contexto social e com responsabilidade social, aspectos ressaltados pela depoente:

Acho que é essa uma característica importante. Que implica a ideia de solidariedade, de envolvimento com o outro. Com os sujeitos que estão ali. Mais com a comunidade. Com a coletividade. Implica responsabilidade com o que eu sou responsável, evidente. Eu acho que ser responsável só comigo, exclusivamente, enquanto profissional, não cabe, não é isso, não pode ser assim. (P05)

Para Nóvoa (2009, p. 41), “hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das práticas de colaboração e a consolidação de equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais.” O

autor se refere à constituição de comunidades de práticas, por meio das quais se caracterizam espaços de elaboração de perspectivas comuns, alicerçadas no compromisso com a pesquisa e a inovação de ideias sobre o ensino e a aprendizagem. Essa comunidade de prática se sustenta na partilha dos saberes, no diálogo profícuo entre os educadores acerca das questões e contradições existentes no contexto do trabalho docente, na busca de caminhos para elaboração coletiva de projetos que integram “desafios pessoal, profissional e cívico dos alunos” (Idem, p. 42).

Disposição para o diálogo foi outra característica do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais, mencionada por apenas um participante. Para esse participante, essa competência é construída no contexto escolar a partir da vivência de enfrentamento das situações de conflito, como destaca no seu depoimento:

Porque eu acho que ainda a escola é um lugar onde a gente consegue ter informação, para poder elaborar as perspectivas do diálogo que assuma os conflitos. Assim, eu acho que isso... Que eu fico tentando entender o dialógico de Freire, tentando, que minha leitura é essa, assim, que é um diálogo onde eu não apenas falo e o outro fala e a gente não enfrenta as diferenças que tem ali, ou tenta compreender, ou tenta... É um diálogo que pressupõe, mesmo que eu pense determinadas coisas, necessariamente você não vai pensar assim, mas que a gente precisa colocar essas ideias em público e entre nós e, muitas vezes, enfrentar os conflitos que isso tem. (P05)

Dialogar, portanto, pressupõe trabalhar coletivamente, negociar pontos de vista e fazer enfrentamentos. Atitudes inerentes à condição do profissional ator e autor social que se coloca na possibilidade de assumir o risco, sem se submeter ao comodismo que uma prática solitária pode oferecer. Dessa forma, o trabalho docente se caracteriza como um ato político, que se traduz em agregações de perspectivas, conflitos e na responsabilidade crítica, que, ao invés de desqualificar o outro, se compromete em contribuir com intervenções de natureza formativa.

O desenvolvimento da capacidade de o professor de dialogar com seus pares pode contribuir para a mudança da cultura de isolamento, historicamente presente na profissão docente, e para a transformação do contexto social, uma vez que essa capacidade favorece a elucidação pública dos problemas do contexto escolar, impulsiona a tomada de decisão coletiva mediante processos de negociação e responsabilidade compartilhada.

Essas premissas nos remetem a Hargreaves e Fullan (2000), quando mencionam a existência de dois tipos de escolas: as escolas travadas e as escolas em movimento.

Nas primeiras, conforme os autores, a incerteza e o isolamento caminham de mãos dadas e se associam a um cenário de aprendizagem empobrecido, “no qual os professores pouco conseguem aprender com os colegas e, conseqüentemente, não estão em uma posição firme para experimentar e melhorar suas práticas”; no segundo tipo, ao contrário do que se imagina, o diálogo favorece a abertura, a busca de explicações, e as situações de conflito emergem com maior frequência, pois há espaços para os diferentes pontos de vista, o que exige processos de negociação constantes.

Para Zeichner (2008), os contextos escolares têm o desafio de superar a dificuldade existente de os professores se apoiarem mutuamente. Para o autor, o apoio mútuo pode contribuir para que nossas intensões sejam clarificadas e tenhamos coragem para prosseguir na busca da concretização de práticas coletivas. Nessa mesma direção, Torres Santomé (2003, p. 240) advoga pela construção de “climas de debate e colaboração nas escolas para poder chegar a acordos que permitam construir projetos educativos em que os valores de abertura aos outros, de respeito, de tolerância e de solidariedade estejam presentes” na cultura da profissão docente. Assim, ao invés de isolamento, de práticas fragmentadas, de ações desprovidas da relação com o contexto e desconectadas das necessidades da comunidade e dos indivíduos, ter-se-ia uma prática vinculada com a responsabilidade social do ensino.

Desse modo, cabe ao professor tomar decisões em situações concretas, considerando os diferentes pontos de vista, o que contribuiria para a construção da autonomia como qualidade do exercício profissional, conforme Contreras (2002). Entretanto, cabe destacar que a autonomia não foi citada por nenhum dos participantes como uma das características do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora, muitas das capacidades e competências mencionadas por eles nos levem a entender que, sem a dimensão da autonomia, dificilmente o professor perspectivado como agente de mudanças construirá tal identidade, pois, “o professor só pode assumir seu compromisso moral a partir da autonomia, não da obediência, porque não é possível resolver os conflitos e dilemas senão a partir da autonomia dos mesmos.” (CONTRERAS, 2002, p. 79). Portanto, investir de forma coletiva no desenvolvimento da autonomia é condição indispensável para que o professor seja capaz de agir, tomar decisões e se desenvolver em situações complexas de ensino, pois

... a autonomia não pode ser analisada de uma perspectiva individualizada ou psicologicista, como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem. A autonomia, como os valores morais em

geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida que vivem (p. 197).

Tal qualidade se expressa na colegialidade, em decorrência da consciência da complexidade da prática educativa e “da inserção comprometida com a vida da escola, na problematização de situações que lhes são desafiadoras e no propósito de equacioná-las coletivamente.” (GRIGOLI, 2012, p. 15).

Assim, a ideia do professor como agente de transformação social se relaciona, também, à capacidade de enfrentar o instituído, agir competentemente em contexto precário, sem perder de vista a necessidade de posicionar-se frente ao descaso dos políticos que normalmente impera nas instituições públicas. Para três docentes, a escola atual é uma instituição precária, com condições difíceis de trabalho, conforme aponta um dos depoentes:

... nós ainda temos problemas estruturais que chocam, por exemplo, nós temos ainda escolas com infraestrutura decaída a tal ponto que você encontra que tem esgoto aberto, sanitário que não funciona, um espaço de preparação da merenda totalmente, vamos dizer assim, incapaz de atender à demanda da própria escola. (P04)

Diante desse cenário, pensar na importância do professor como agente de transformação é conceber a educação escolar como uma responsabilidade que não é de um indivíduo; ao contrário, faz-se necessário conceber a dimensão pública do ato pedagógico, evidenciando que as práticas são construídas a partir dos fatores históricos, culturais e sociais que conformam condições institucionais e trabalhistas e interferem na ação dos indivíduos, mas que não são determinantes quando os docentes se articulam como protagonistas em torno de projetos transformadores.

Entretanto, agir em contextos adversos, incertos e com precárias condições só se torna possível mediante o desenvolvimento da profissionalização docente. Segundo Contreras (2002), a profissionalização docente envolve três dimensões: a obrigação moral, a competência profissional e o compromisso com a comunidade. Podemos inferir que, a partir do conjunto da análise dos dados, que as duas primeiras dimensões estão claramente articuladas com as competências, capacidades e características atribuídas pelos professores entrevistados ao perfil profissional do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto raras questões mencionadas por eles contribuem para entender a importância do compromisso do futuro professor com a comunidade. Isso, em síntese, dificulta o desenvolvimento de uma formação inicial de

professores com vistas à formação do professor ativo, crítico e comprometido com transformação social, como veremos no retorno à questão dois.

4.1.2 – Concepção de professor como mediador da construção do conhecimento das crianças da escola básica

A compreensão de que o professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é mediador da construção do conhecimento aparece fortemente presente nas representações dos participantes. Quatro, dos cinco participantes, apontam que esse profissional deve ser capaz de intervir, questionar, trabalhar com a realidade da criança sem fornecer respostas prontas. Como ilustra o depoimento abaixo:

... tem de ter um conhecimento teórico, das várias concepções da educação que a gente tem, mas acho que saber lidar com o processo de ensino–aprendizagem. Eu acho uma competência esse saber fazer, de ouvir a criança, de saber as suas necessidades e de problematizar a partir daquilo que eles fazem, porque, às vezes, o professor das séries iniciais fica muito querendo dar respostas prontas. (P03)

No que concerne aos saberes pedagógicos destacados pelo depoente, eles são inerentes à prática de um professor capaz de valorizar os sujeitos, reconhecendo suas potencialidades, desafiando-os a progredirem em seu desenvolvimento. Uma ação didática que não substitui “... a atividade mental construtivista do aluno, nem ocupa seu lugar” (ONRUBIA, 2006, p. 123), pois ela se consubstancia no domínio de concepções da educação que respaldam a compreensão de como se ensina e como se aprende.

Para Marcelo Garcia (1999), a competência de atuar nessa direção está pautada em conhecimentos profissionais dos tipos psicopedagógico, didático e contextual, imprescindíveis para a compreensão dos princípios gerais do ensino, do tempo e das formas de ensinar, assim como a quem se ensina. Esse perfil profissional ainda revela que os participantes da pesquisa apontam professores que tenham uma postura de valorização do saber das crianças, considerando seus conhecimentos prévios como ponto de partida para o ensino de novos conteúdos. Para tanto, faz-se necessário considerar a capacidade de o professor conhecer a zona de desenvolvimento real (ZDR) dos educandos e intervir na sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Ou seja, professores que saibam “levar em conta que a elaboração do conhecimento requer tempo, esforço e envolvimento pessoal, bem como ajuda especializada.” (ONRUBIA, 2006, p. 370), processo que se relaciona com à mediação pedagógica, entendida por Beraldo (2012, p. 79) como

... ação docente com objetivo de provocar a conexão do estudante com o objeto do conhecimento, seduzindo, provocando encantamento por esse objeto pelo próprio encantamento do professor, o qual é responsável por abrir caminhos, provocar diálogo, problematizar, valorizar a presença do outro, reconhecer as múltiplas dimensões que fazem parte dos processos de construção de conhecimento pelo estudante.

Nesse sentido, é fundamental a perspicácia do professor em favorecer situações problematizadoras, que viabilizem a construção de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades do pensamento, como relacionar, classificar, generalizar. Para tanto, é importante que seja mantido um ambiente de confiança, acolhimento e estímulo à curiosidade por meio do qual a criança se sinta motivada à participação ativa no processo de aprendizagem.

As reflexões de Canário (2005) sobre a forma como a escola concebe os processos de ensino e aprendizagem demonstram o quanto essa mediação é um desafio para os docentes. Observa o autor que a forma escolar consolidada na modernidade vem influenciando sobremaneira a prática dos professores até os dias atuais, resultando na “... desvalorização da experiência dos aprendentes e, portanto, dos seus conhecimentos prévios, na desvalorização de atitudes de pesquisa e descoberta. Na escola as crianças deixam de fazer perguntas e passam a dar respostas que lhe são ensinadas.” (p. 69), ratificando, com isso, a importância da preocupação de superar a lógica que predomina nas escolas de os professores fornecerem respostas prontas aos alunos.

Diante do exposto, fica evidenciada a necessidade de os professores terem conhecimentos que lhes permitam fazer intervenções pedagógicas visando à aprendizagem e ao desenvolvimento das competências cognitivas complexas, considerando características e necessidades dos sujeitos relacionadas às faixas etárias. Sobre isso, três docentes entrevistados apontaram que os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem compreender a infância e saber lidar com as crianças. Isso implica a necessidade de eles reconhecerem as crianças como sujeitos inseridos numa dada cultura, com formas singulares de compreender o mundo e se expressar (KREMER, 2006). Ao longo da história, a falta dessa compreensão tem resultado em práticas arbitrárias, que desrespeitam o movimento próprio das crianças, suas formas de aprender e se desenvolver. Esse dado reforça a importância de uma “Pedagogia da infância, que se constitui tendo como base a criança e a infância (BONETTI, 2004, p. 130)” como categoria social, por meio da qual é possível compreender e refletir sobre ela.

Assim, Oliveira (2009) advoga por uma formação pautada na “multirreferencialidade de saberes necessários ao exercício da profissão que se não bem articulados e compreendidos, podem esvaziar o sentido da docência” (p. 145). Destacamos, desse modo, que os saberes advindos da sociologia da infância, da psicologia e da filosofia, se bem articulados, poderão subsidiar o olhar do professor acerca da criança como sujeito de direitos e em desenvolvimento. Sobre isso, destaca Tardif (2002, p. 97):

... um professor não trabalha sobre crianças, mas com crianças; tal situação de trabalho requer certas exigências no tratamento reservado a eles: respeito de suas diferenças e de suas capacidades, compreensão em relação à sua situação social, familiar e pessoal, compromisso com elas e com as possibilidades de crescimento e de aprendizagem.

A capacidade de o professor mediar a construção do conhecimento, na visão de dois participantes, implica a dimensão relacional entendida como uma das características da profissão docente. A esse respeito, Tardif (2002) enfatiza que a docência é uma atividade de natureza essencialmente interativa: “o que caracteriza essas profissões é o fato de seu objeto de trabalho não ser constituído de matéria inerte, [...] mas sim de relações humanas” (TARDIF, 2002, p. 97). Essa especificidade pressupõe uma identificação qualitativa com esse processo, relacionar-se de forma positiva com outros sujeitos, e exige empatia e compromisso ético com a pessoa do outro. Para Fanfani (2010), o trabalho docente envolve um conjunto de relações interpessoais intensas e sistemáticas, que ultrapassam o domínio de conhecimentos meramente técnicos, sendo, portanto, a identificação com a docência um elemento essencial para ser professor de crianças.

O trabalho, nesse segmento, envolve entre outras, as dimensões do cuidado, da afetividade, de processos relacionais intensos, que se constituem como conteúdos do processo de ensino e de aprendizagem. DeVries e Zan (1998) defendem que o desenvolvimento sociomoral e afetivo das crianças é tão importante quanto o seu desenvolvimento intelectual. Por isso, a forma como o professor lida com as crianças assume um papel fundamental na qualidade dos processos formativos.

A competência do professor de mediar o conhecimento, na visão de dois participantes, também envolve a capacidade de alfabetizar na perspectiva do letramento, como ilustra o depoente: “... eles não vão ter a função só de alfabetizar, mas que letrar.” (P01). Nessa mesma perspectiva, destaca-se outro depoimento em que, um participante

ênfatiza a preocupação com práticas pedagógicas que reduzem a alfabetização ao mero domínio dos códigos linguísticos:

É minha função, é minha obrigação ensinar a ler [...], então, ele vai ser um professor que a maior parte de sua prática vai estar voltada para essas questões. O preocupante é: esse tempo inteiro é preenchido com quais tipos de atividades? Qual é o balizamento que eles fazem das atividades, das tantas áreas, das tantas linguagens que esse aluno precisa na sua infância? (P02)

A consolidação dessa competência é uma das molas para promover modificações substantivas na qualidade da educação básica. Se quisermos, de fato, promover mudanças nas realidades sociais, é preciso garantir essa aprendizagem no âmbito da escola. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, IDEB, 2011) demonstra que as deficiências de escrita dos alunos, no país inteiro, são alarmantes. Logo, essa competência é fundamental no sentido de mediar os processos de aquisição da língua, respeitando o conhecimento prévio, promovendo situações didáticas que possibilitem a aquisição de “práticas sociais que historicamente foram e, de certo modo, continuam sendo, patrimônio de certos grupos mais que de outros.” (LERNER, 2005, p. 1).

Um professor com capacidade de alfabetizar as crianças, garantindo as condições para utilizarem a escrita e a leitura em contextos sociais, poderá oferecer a ajuda ajustada às necessidades de cada aluno, para avançar progressivamente no acesso ao conhecimento disponível na sociedade. Tal competência é fundamental, pois,

... o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, **tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.** Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21)

Desse modo, o equilíbrio entre o ensino das linguagens e das áreas de conhecimento, destacado no depoimento de P02, constitui uma tarefa desafiadora para os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que essa tarefa requer mobilizar saberes que os orientem na seleção de conteúdos conectados com os interesses das crianças, numa perspectiva de alterá-los constantemente em função do processo de significação construída pelos sujeitos. Requer, ainda, considerar os elementos culturais, as intervenções necessárias para o desenvolvimento integral dos alunos, garantindo, assim, uma educação escolar

integrada à vida em sociedade, pois “... todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. ‘Quem somos nós’ é inseparável de ‘Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?’” (MORIN, 2003, p. 37). Só a pertinência dos diferentes saberes das áreas de conhecimento nos ajudará a responder a essas questões.

Nesse caso, o processo de mediação não depende apenas de competência técnica para desequilibrar o aluno cognitivamente, garantir-lhe ajuda necessária e oportunizar situações didáticas que provoquem saltos qualitativos. Como adverte Freire (1996), a educação formal não é capaz, por si só, de transformar a sociedade, mas o educador pode contribuir nessa direção se conceber que a mudança é necessária e possível.

Empreender mudanças exige do professor o reconhecimento e, em muitos casos, a ressignificação da expectativa em relação aos alunos, pois como pondera Solé (1999, p. 44):

Em função daquilo que esperam deles, os professores proporcionam aos seus alunos (muitas vezes inconscientemente) tratamentos educativos diferenciados, que podem traduzir-se em diversas coisas: tipo de grau de ajuda educativa oferecida, apoio emocional e retroalimentação mais ou menos positiva que recebem, tipos de atividades das quais podem participar, oportunidades oferecidas para aprender.

Em resposta à primeira questão de pesquisa – Que representações de professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental orientam a prática pedagógica dos docentes formadores participantes da pesquisa –, é possível identificar alguns elementos centrais que compõem a representação do professor a ser formado, o professor profissional, comprometido com a transformação do contexto social e mediador da construção do conhecimento da criança da escola básica.

A análise dos dados categorizados sugere que as representações dos formadores, participantes desta pesquisa, acerca da formação profissional, envolve a ideia do professor como profissional que tenha condições de atuar na escola, numa perspectiva de autoria do seu fazer, contribuindo para que essa instituição cumpra seu papel de desenvolver práticas educativas transformadoras. Isso se apoia na visão de que o professor deve ser capaz de fazer uma leitura crítica da realidade e de suas implicações na escola, de modo a ressignificá-la, tornando-a um lugar de desenvolvimento intelectual e ampliação do conhecimento dos sujeitos, permitindo-lhes compreender a sociedade. Além disso, advogam por uma escola que está se refazendo, se constituindo como lugar de acolhimento da diversidade, das diferenças e da inclusão.

Os participantes não perdem de vista a importância da mediação do conhecimento como uma das funções do professor na escola, destacando a necessidade de desenvolverem competências, para viabilizar a aprendizagem dos conteúdos escolares. Essa mediação, na visão deles, está conectada com a dimensão relacional da docência, a qual é vista como eixo do processo que estrutura a capacidade de o professor intervir, questionar, acolher a realidade das crianças, desafiando-as na produção de conhecimentos, sem fornecer respostas prontas.

Contudo, também destacam que a escola é uma instituição precária, com condições difíceis de trabalho e muitos problemas chocantes, necessitando de uma configuração que a torne um lugar prazeroso da constituição do ser. As questões relacionadas à escola parecem validar as aspirações dos formadores participantes da pesquisa, como sujeitos com potencial para contribuir com a transformação social, já que, sem entender a função social do professor, a necessidade de assumir o papel de ator e autor das práticas escolares, em comunhão com um projeto coletivo de sociedade, dificilmente, o professor se portará nos contextos escolares a partir dessa direção.

Apreendemos também algumas competências que convergem para o perfil de professor como agente de transformação social. Entretanto, esses elementos aparecem de forma menos frequente nos depoimentos dos participantes. Porém, apesar de terem sido mencionadas pela minoria, são aqui destacadas, por fornecerem pistas de possibilidades de ampliação da representação dos participantes acerca do professor. Destacam-se os seguintes elementos: a capacidade de o professor de agir com vistas à formação de sujeitos autônomos e pautados em valores éticos; o compromisso com a superação do autoritarismo; a valorização de iniciativas de amizade, cooperação e companheirismo; e a importância de os professores terem a capacidade de desenvolver um trabalho colaborativo, com posturas fundadas no princípio do diálogo. Essa minoria também acredita que a mediação se estabelece na capacidade de alfabetizar na perspectiva do letramento e de desenvolver um ensino incluindo as diversas linguagens.

4.2 –. Retorno à segunda questão de pesquisa

O retorno à segunda questão de pesquisa visa a responder como os professores participantes da pesquisa concebem a articulação entre o processo formativo e o contexto da prática profissional de futuros professores da Educação Infantil e dos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental. Essa resposta é fundamental, considerando que o reconhecimento acerca de como pensam e empreendem essa relação contribuirá para compreendermos as representações dos participantes sobre a formação de professores.

Assim, para responder a essa questão de pesquisa, será desenvolvida a discussão partindo de proposições construídas a partir da análise dos dados: o ensino centrado na aquisição dos conteúdos, que envolve as nuances ensino centrado na aquisição dos conteúdos numa perspectiva construtivista; a preocupação dos docentes com a coerência entre o discurso e a prática; e a escola concebida como espaço formativo de experimentação da docência.

4.2.1 - Ensino centrado na aquisição dos conteúdos

A análise dos resultados indica que os professores participantes da pesquisa concebem a formação inicial de futuros professores com ênfase na aquisição dos conteúdos curriculares e disciplinares. Essa perspectiva se revela quando defendem a necessidade de assimilação previa de uma bagagem teórica, antes da ida ao campo, como ilustram os depoimentos:

No primeiro ano, portanto, nos dois primeiros semestres, eu acho que a gente, que as teorias, o pensar a escola não está revelado necessariamente como a escola está organizada. A partir do segundo ano de sua formação, aí sim, ele precisa antes mesmo do estágio oficialmente estruturado, como no componente curricular, entender essa escola como elemento, também, de sua formação. (P01)

... muita preocupação, porque eu fico pensando que algumas coisas eles precisavam ter de conteúdo até para compreender o que podem enxergar na escola, e isso acaba absorvendo muito mais tempo do que o que eu acho que poderia ser feito numa articulação melhor para fazer isso. (P05)

A ênfase do processo formativo na aquisição de conteúdos conceituais, que emerge dos dados, expressa uma cultura institucional que coloca teoria e prática em polos separados e justapostos, reafirmando a perspectiva tecnicista de estabelecer a prática como mero campo de aplicação da teoria. Portanto, os docentes participantes da pesquisa não colocam claramente o foco no desenvolvimento de competências profissionais. Refletindo sobre essa perspectiva, Lucarelli (2007, p. 13) considera que as instituições formadoras tendem

... a trabalhar todas as disciplinas como teóricas, os momentos dedicados às práticas servem para a aplicação daquilo que se tem trabalhado teoricamente. Esquemáticamente se considera que a competência prática começa onde termina o conhecimento teórico,

sem proporcionar que aquela pode ser, por exemplo, a origem de reflexões que permitem enriquecer o logrado teoricamente.

Ao contrário disso, é preciso conceber que teoria e prática são interligadas no jogo complexo de elaboração e reconstrução de um saber ser e um saber fazer que contribui para o desenvolvimento de “competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido das consequências das práticas pedagógicas.” (CONTRERAS, 2002, p. 83). Nesse sentido, a prática não pode começar onde termina a teoria. Ramalho et al. (2004) apontam a necessidade de a formação centrar-se no objeto de trabalho da profissão, nesse caso, o contexto escolar, nas questões gerais ligadas ao campo profissional, nos problemas gerais e específicos e num processo de reflexão e ação-reflexão.

A reflexão sobre a prática aparece como uma consequência natural da abordagem teórica:

Se você está falando da epistemologia, da origem das teorias você vai estar dialogando com o reflexo dessas teorias ou dessas concepções na escola de hoje. No ser professor hoje, no ser aluno hoje. Então, não tem como essas coisas não estarem presentes. (P04)

Toda prática é sustentada numa teoria e toda teoria é sustentada numa prática; por isso, não há como separá-las; mesmo que eu não tenha consciência, eu estou sustentada numa teoria e quando é relação teoria e prática, práxis, e aí ela se dá como práxis quando eu contextualizo, porque eu enriqueço tem uma troca tem um retorno nessa construção, aí há uma contextualização de teoria e prática. (P02)

Essa abordagem oportuniza a contextualização da teoria, o estabelecimento de relações, generalizações, identificações, dando condições aos estudantes de desenvolverem importantes capacidades do pensamento. Entretanto, apenas o acesso aos conhecimentos científicos pedagógicos não assegura o desenvolvimento das competências profissionais. Conforme Houssaye (1995, apud PIMENTA, 1996, p. 82), essa perspectiva revela as chamadas “ilusões” dos saberes:

... ilusão do fundamento do *saber pedagógico* no saber disciplinar – eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do *saber didático* – eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal saber disciplinar, portanto eu posso deduzir o saber-fazer e suas causas.

Apenas a contextualização da teoria não é suficiente para possibilitar ao professor a construção do saber e as competências profissionais. Assim, é fundamental que a abordagem da teoria esteja vinculada ao enfrentamento dos problemas do contexto profissional. Nesse sentido, Sanjurjo (2012, p. 35) defende que “*una sólida formación en el ejercicio de la reflexión y del análisis de los problemas de la práctica,*

acompañada de una consistente formación teórica, posibilitará dar un salto cualitativo en la formación de nuevas generaciones de docentes”. Nessa mesma linha, Nóvoa (1999) propõe a adoção de dispositivos formativos que tenham a investigação da prática docente e do trabalho escolar como fomentadora da formação, advertindo que “nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão.” (p. 71) .

O tempo restrito para dar conta da bagagem teórica requerida pela disciplina foi o motivo apontado por três participantes para a dificuldade de implementar essa articulação:

Eu acredito que é a questão de tempo do cumprimento curricular. Daquilo que a gente tem como demanda dentro da própria universidade, que a gente não encontra espaço, mesmo na carga horária [...] tem que ter um tempo muito grande de orientação, de condução e isso está posto pela dificuldade do aluno. (P01)

E aí eu acho que isso é construído mesmo no coletivo dos professores que estão assumindo mesmo a formação daqueles estudantes. Então, eu acho que é um pouco disso, eu acho que essas disciplinas iniciais têm também esses desafios e a gente precisa ver como é que paga esses ajustes, porque não cabe, muitas vezes, não cabe no tempo de carga horária que a gente tem mesmo. Então, eu acho que é isso assim, acho que é integração e a desintegração que eu vejo a separação dessas coisas na formação dos estudantes é também por isso. (P05)

Historicamente, vivenciamos processos formativos em que a teoria possuía maior importância do que a prática. Essa lógica, de base positivista, predominou e ainda predomina na maior parte das instituições formativas. Portanto, é natural que se acredite que é preciso esgotar todo conteúdo possível, no momento em que a disciplina está sendo ofertada aos estudantes. Ademais, a fragmentação do conhecimento que perpassa pelas práticas educativas não nos permite conceber a possibilidade de retomar, de aprofundar e revisar os conteúdos de uma disciplina, em outros momentos do curso. Entretanto, como afirma Zabalza (2007), é a compreensão e o compromisso com o perfil profissional a ser formado que devem definir a organização e gestão do currículo. Para o autor,

La definición del perfil posee una especial importancia por cuanto va a actuar como un punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso. Los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen, la secuencia en que todo ello se integra va a estar condicionada por el tipo de perfil profesional al que esté vinculado un determinado plan de estudios. (Idem, p. 37)

Desse modo, é razoável admitir que as intenções dos atores que desenvolvem a formação de professores conduzem a organização do tempo, a seleção das estratégias que melhor confluem para materializar essas intenções. Um autêntico plano de formação envolve processos de decisão curricular, que deve responder a

questionamentos acerca do que, para que e como desenvolveremos ações formativas em sintonia com o perfil profissional que se deseja formar.

A formação de professores com ênfase no desenvolvimento de competências profissionais, com o objetivo de contribuir para que os sujeitos aprendam a mobilizar saberes, a tomar decisões competentes e éticas nas situações inesperadas, tem como pressupostos da ação docente “a função da universidade, a visão de homem, de ciência, de conhecimento [...] de perfil profissiográfico e de objetivos gerais do curso.” (ANASTASIOU, 2007, p. 79).

No entanto, fica evidenciado que o *habitus* professoral e acadêmico exerce uma força importante, que inibe a transformação da formação centrada no conteúdo para a formação voltada para o desenvolvimento de competências profissionais. Para Macedo (2010), o *habitus* disciplinar, homogeneizante, autoritário e hegemônico, nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores, tem dificultado a inserção de práticas educativas que deem abertura e crédito ao desenvolvimento de outros saberes. Segundo o autor, esse *habitus* consagrado nas práticas universitárias tem impossibilitado o rompimento com o paradigma hegemônico da formação, caracterizado por uma prática formativa que informa, mas, não permite a formação ou transformação dos sujeitos, uma vez, que é centrada na sua desautorização. Assim, a referência da disciplina predomina nessa compreensão, pois ela tem sua importância e relevância no processo de formação, mas, sendo a única, não garante a formação do licenciado na perspectiva de sua profissionalização.

A ênfase na aquisição dos conteúdos curriculares e disciplinares dissociados da prática, no processo formativo dos professores, revela-se também nas estratégias didáticas adotadas pela maioria, o que é exemplificado no depoimento a seguir:

Eu trabalho com exposição, eu faço slides, eu faço debates, discussões sobre os textos. Tem alguns momentos que eu faço seminários, os alunos desenvolvem algumas questões assim. [...] tenho usado um pouco a questão da roda de conversa, partir de uma leitura prévia e, aí, depois, alguns alunos ficam responsáveis por trazer aqui e abrir o debate. Que fica mais aberto. Não fica aquela coisa de seminário. Eu acho que possibilita que todos falem que todos discutam sem ter aquela pressão de trazer o conteúdo como o seminário, tão formal como é. (P03)

Assim, as estratégias mencionadas demonstram que os professores formadores valorizam a participação dos estudantes, favorecem a realização de operações mentais que fomentam a capacidade de obter dados e informações, de analisar, interpretar, além de promoverem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades como expor

ideias, confrontar e respeitar pontos de vista. Mas têm como foco a aquisição de conhecimentos teóricos, conceituais e não o desenvolvimento de competências profissionais, já que “*el conocimiento práctico es aquel que los profesores extraen de las situaciones del aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo*” (MONTERO, 2001, p. 159)

Outro aspecto que evidencia a ênfase na aquisição dos conteúdos curriculares e disciplinares, dissociados da prática no processo formativo dos professores, é a visão, expressa mais claramente por três participantes, de que a elaboração do conhecimento prático profissional é responsabilidade do estágio curricular, conforme ilustram os depoimentos:

... não que o aluno vá lá para a prática, porque não é estágio, mas como a disciplina [...] é preciso que ele entenda o que é essa prática. (P01)

Eu acho que ele faz durante o curso. Agora, nos estágios, isso vai ser mais forte, mais significativo. Quem está na prática começa a fazer isso no primeiro dia de aula. Eu acho que, por mais que você não faça muito essas pontes, e, às vezes, alguns sentem muita dificuldade de fazer. Mas, você começa a problematizar. Não tem jeito. Chegou o novo ali, você vai mexer lá na prática, elaborar alguma coisa, uma questão e aquilo que foi dito ali na universidade, o corpo de conhecimento e de memória e aí, então, é um processo que vai fazendo, às vezes fica escondidinho, ali não aparece. Aparece num outro momento. A partir das necessidades mesmo que o sujeito tem. (P03)

Os depoimentos evidenciam que a formação do profissional mediante o desenvolvimento de competências não é percebida como responsabilidade do conjunto dos componentes curriculares. Essa perspectiva, conforme Cunha (1998), é herança da concepção positivista de conhecimento, que o concebe numa abordagem dedutiva, iluminista, que vai “do geral para o particular, do teórico para prático, do ciclo básico para o profissionalizante”. Nessa lógica curricular, conforme a autora, a teoria é sempre referência para prática, independentemente do contexto, pois os “conceitos predominam sobre as experiências”.

A pesquisa não é assumida como eixo da interrogação sobre o contexto da prática. Assim, a totalidade dos participantes afirma que a ida do estudante à escola não está presente na condução do conjunto dos componentes curriculares:

Eu acho que a gente não teve, assim, nenhum momento com a turma toda de ir numa escola, por exemplo, de fazer isso relacionando a teoria e a prática; mas, se a gente, pelo menos, uma parte desse conhecimento a gente pode fazer quando eles elaboram planejamento, quando elaboram alguma atividade que pode até não ser executada lá, mas algumas atividades que a gente faz que poderiam ser. [...] Mas, no geral, quando é esses componentes que não tem saída, assim, não tivemos assim não: “Agora, a gente vai à escola e vai fazer isso”. Mas, na própria universidade, a

gente faz algumas atividades que dão conta de, pelo menos ali, da nossa cabeça, e a cabeça dos alunos está fazendo essa aproximação com a prática. (P03)

Eu acredito que, assim, a gente poderia estar utilizando mais as idas dos alunos à escola para todas as disciplinas; então, se o objeto da observação são os olhares solicitados, encaminhados, desses alunos para escola fossem utilizados para todos os componentes, [...], mas que essa produção, dessa ida do aluno, a produção dos olhares que a gente ajuda a elaborar, pra ir já com algumas coisas pensadas a serem vistas lá na escola que isso fosse elaborado por todos para que todos pudessem [...] e pra que a gente aproveitasse melhor e para que os alunos aproveitassem melhor essa ida, a gente administrasse melhor esse tempo que eles não têm e que os seus olhares pudessem articular com a discussão dos componentes. (P02)

Apenas dois, dos professores entrevistados, informam que adotam a atividade da pesquisa como espaço privilegiado para favorecer a formação do professor.

Discutir com eles a identidade do ser professor. O que é ser professor nessa atualidade, nessa realidade, que está posta, que está dada, que é desafiadora, nessa realidade de Irecê. [...]. E compreendendo que a gente só chega a pistas, à concretizações desse saber pela sistematização da pesquisa; então, pensar um projeto de pesquisa, não que dê conta de garantir uma avaliação no componente curricular, ou para ao final do semestre apresentar a uma banca, mas, incrementar, implementar um projeto de pesquisa que me dê pistas, no meu processo de formação para entender a escola e me entender como agente dessa escola. (P01)

A compreensão da pesquisa como via privilegiada para a construção da identidade profissional e pessoal, segundo Zeichner (2008), surgiu em contraposição, à formação de profissionais meramente técnicos e a favor de uma perspectiva que defende que a formação de professores deve contribuir para que eles aprendam a atuar e a agir em situações concretas, respondendo, de forma adequada, às situações incertas e inesperadas, uma vez que os contextos educacionais são complexos e dinâmicos. Uma formação que visa a contribuir para que os docentes entendam:

... as racionalidades associadas com as diferentes práticas e que se desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseadas em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos. (ZEICHNER, 2008, p. 536)

Assumir a indagação, a dúvida sobre a realidade na qual estão inseridos, instaura importantes pontes para que os futuros professores se tornem profissionais investigadores da sua própria prática e proporciona situações formativas nas quais a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências profissionais ocorre de forma interdependente.

Ademais, a forma como coloca a pesquisa na formação dos professores, apontada por P01, contribui para a introdução da pesquisa como instrumento para a compreensão

de si e da profissão, sem que ela se resuma a uma mera atividade acadêmica. Para Cunha (1998, p. 30), é preciso fazer com que, “os professores vivenciem práticas de ensino com pesquisa para que eles tenham condições de desenvolver seu trabalho na mesma lógica”. Isso não quer dizer que não seja importante garantir os fundamentos teóricos metodológicos que propiciem aos estudantes o conhecimento de como sistematizar a pesquisa, os instrumentos necessários para a sua realização. Ao contrário disso, o ensino com pesquisa, além de garantir o conhecimento desses fundamentos, contribui para que os estudantes experimentem e vivenciem, no campo prático, como se aprende a ensinar através da pesquisa, entendendo as contribuições e limitações desse instrumento nos contextos práticos e sociais.

4.2.2 – Ensino centrado na aquisição dos conteúdos curriculares numa perspectiva construtivista

O ensino centrado na aquisição dos conteúdos curriculares, entretanto, parece ser principalmente conduzido numa perspectiva construtivista, e não reprodutivista. A preferência por uma prática instigadora, dialógica, com investimento na reflexão sobre a teoria, a partir da própria prática do professor formador, se expressa nas representações de três participantes, como ilustra o depoimento:

Essa prática formativa que eu estou proporcionando a esse aluno agora, também é um motivo de tematização, eu gosto de fazer isso. Eu sempre ofereço a minha prática como professora para reflexão dos alunos. Para eles me ajudarem a tematizar essa prática que eu fiz com eles. Eu sempre rememoro. O que é que eu fiz? O que é que a gente fez? Por que eu fiz isso? Qual a relação disso com o nível teórico sobre o ensinar e o aprender? (P02)

O foco no questionamento e na consideração do que os estudantes pensam coloca em relevo o processo de construção do conhecimento e de atribuição de sentido ao conteúdo estudado, pois, conforme Solé (1999, p. 31), “quando falamos de atribuir significado, falamos de um processo que nos mobiliza em nível cognitivo, e que nos leva a revisar e a recrutar nossos esquemas de conhecimento para dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem.”

Monereo e Pozo (2009) consideram que as perguntas exercem papel fundamental no desenvolvimento das competências cognitivas, pois impulsionam os indivíduos a buscarem explicações para os problemas que são colocados.

La calidad de las preguntas que se formulan alrededor de un aprendizaje influye en los resultados que se obtienen del mismo. Las preguntas definen las tareas, expresan problemas, delimitan contenidos e impulsan el pensamiento; las respuestas, por su parte, generan ideas, crean procedimientos y suscitan otras preguntas. (Idem, p. 135).

Portanto, as perguntas passam a ser o motor da aprendizagem, principal ferramenta do professor que, ao invés de transmissor, assume seu papel ativo no desenvolvimento e na condução do trabalho, mas promove o espaço para que o papel dos alunos não seja minimizado. Substitui-se “a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do ‘acessamento’ de informações” (ASSMANN, 1998, p. 32).

A aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados, a contextualização da teoria se apoia na valorização do conhecimento prévio dos estudantes. Com efeito, a quase totalidade dos docentes aponta que a seleção dos conteúdos e referências a serem explorados na disciplina é feita a partir do levantamento do conhecimento prévio dos estudantes, como ilustra o depoimento:

A realidade dos alunos [...], dentro disso eu vou ver os textos, a bibliografia que vai me atender melhor a isso. Além disso, faço [...] tipo um diagnóstico, para eles escreverem, [...] o que eles gostariam de aprender mais daquele conteúdo. Depois, eu mostro a ementa e a gente vai vendo. Contempla aquilo que eles estão pensando, ou teria que ter outro conteúdo para poder dar conta daquilo? Geralmente dá, mesmo quando eles pensam coisas diferentes, mas aí vem de uma discussão, aí eu vou selecionar algum texto, alguma coisa que vai propiciar essa discussão que dá conta daquele conteúdo que eles pensaram. (P03)

Essa visão valoriza o conhecimento prévio do sujeito como ponto de partida do ensino. Segundo Salvador (2000, p. 151), a “atitude favorável à aprendizagem significativa faz referência a uma intencionalidade do aluno para relacionar o novo material de aprendizagem com o que já conhece, com os conhecimentos adquiridos previamente, com os significados já construídos”, ou seja, saber utilizar estratégias que ajudam os estudantes no processo de conexão entre o novo e o já conhecido é assegurar a viabilidade para a aprendizagem significativa.

Anastasiou (2007) considera a mobilização dos estudantes como etapa fundamental no sentido de possibilitar-lhes um direcionamento para o processo pessoal de aprendizagem, que, segundo a autora, deve ser objeto da ação docente. Nessa ótica, trata a mobilização como momento em que se estabelece “... uma articulação entre a realidade concreta e o grupo de alunos, com suas redes de relações, visão de mundo,

percepções e linguagens, de modo que se possa estabelecer um diálogo entre o mundo dos universitários e o campo a ser conhecido” (*Idem*, p. 63.).

Fomentar o questionamento sobre o plano de disciplinas na reflexão sobre as necessidades formativas, no clima de debate e confiança, parece promover o engajamento consciente e voluntário dos estudantes, o que é reconhecido por diversos estudiosos como uma condição para a aprendizagem dos adultos. Diz Soares (2010, p. 28) que “... eles precisam compreender a finalidade de estudar os conteúdos apresentados, entender sua lógica e ter a possibilidade de negociar as formas propostas pelo professor para trabalhar esses conteúdos [...]”. Esse aspecto valida a importância da valorização do conhecimento prévio dos estudantes universitários sobre a disciplina a ser trabalhada.

A perspectiva de ensino construtivista se traduz, também, na condução do processo avaliativo, como ilustram os depoimentos:

... abertura para se pensar, para se mudar algumas estratégias ali, ou alguns instrumentos, e, nesse momento, algumas sugestões dadas na sala de aula vão ressignificando, reorganizando a proposta. (P04)

Eu tenho e preciso saber o caminho da partida; aí quando eu chego no lugar de final de componente, por exemplo, final de disciplina, final de semestre, eu preciso estar muito atenta com eles, pra que eu e eles consigamos perceber as aprendizagens ali produzidas. Em que lugar nós estávamos? Em que lugar nós estamos? Não é? E quais são os nossos não saberes agora para que a gente consiga continuar aprendendo? (P02)

Assim, valoriza-se a participação dos estudantes, que “individual e coletivamente, elaboram e encontram novos ‘buracos negros’ a serem desvendados, no processo permanentemente de questionamento, análise, reflexão, composição e recomposição, percebendo as múltiplas dimensões e inter-relações.” (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2007, p. 135).

A abordagem do ensino numa perspectiva construtivista é evidenciada, ainda, nos relatos de dois participantes que recorrem às histórias de vida dos estudantes com o sentido de possibilitar a ressignificação das representações construídas na trajetória escolar, conforme explica P02:

Quando os alunos começam a relatar as suas práticas, as suas vivências como aluno, as suas experiências [...] sejam elas boas ou as ruins, esse sentimento, essa sensação que está viva ainda, os alunos chegam a se emocionar ao falarem das suas vivências nos espaços formativos, fica mais fácil de compreender o que nós estamos falando de um viés teórico. (P02)

Segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 69), as marcas pessoais, os conhecimentos que os licenciandos construíram durante suas trajetórias escolares geram “crenças acerca do ensino, da aprendizagem e dos conteúdos a ensinar”. Para Sanjurjo (2012), elas foram construídas de forma acrítica pelos sujeitos, sem que tomassem consciência das concepções que as sustentavam. Integrar ao trabalho desenvolvido na disciplina abordagens contemplando a pessoa do professor, as narrativas de suas experiências boas e ruins, tomando-as como conteúdo da formação, como advogam os participantes, abre um importante espaço para os graduandos questionarem suas concepções revisitando suas biografias escolares a partir de propostas didáticas.

Ademais, Canário (2005) aponta que a valorização epistemológica da experiência se constitui uma importante dimensão para a reconfiguração dos cursos de formação de professores. Esse autor propõe que as agências formadoras fomentem espaços curriculares que permitam aos futuros professores fazerem uma “... ruptura com os processos de naturalização do currículo que decorrem da sua experiência escolar anterior e que tenderão a marcar a sua atividade profissional futura” (*Idem*, p. 127).

Para Nóvoa (2011), é fundamental que se criem mecanismos de formação que desenvolvam um autoconhecimento no processo de formação profissional, pois a qualidade da prática educativa depende da pessoa do professor. Assim,

... é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. [...] ensinamos aquilo que somos [...] naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. (NÓVOA, 2011, p. 56)

O trabalho com as narrativas requer uma sistematização fundada em princípios teórico-metodológicos que promovam intervenções no processo de elaboração do conhecimento profissional do licenciando. Ao narrar, os professores recuperam a autoridade sobre si e sobre seu processo de formação. Para tanto, não basta mobilizar as memórias; é necessário um trabalho cuidadoso, intencional sobre elas. Conforme alerta Sanjurjo (2012), um tratamento não adequado das memórias, no processo de formação, sem realizar uma crítica sobre os saberes que foram elaborados de forma acrítica, pode resultar em práticas altamente reprodutoras, validando-as.

A esse respeito, a análise dos dados aponta que os poucos docentes que adotam metodologias inspiradas na abordagem autobiográfica promovem reflexões bastante pertinentes e se empenham em provocar o confronto dos saberes disciplinares e curriculares com os saberes experienciais. Entretanto, não foi relatado nenhum tratamento mais sistemático de análise dessas histórias de vida que privilegiasse o registro escrito ou qualquer outra proposição didático-pedagógica que tivesse uma base de orientação para a realização dessa reflexão no plano individual. Essa lacuna permite-nos supor que a mobilização das trajetórias escolares ocorre de uma forma geral, em sala de aula, a partir de provocações orais. Para Nóvoa (2011), “o registro escrito, tanto das vivências pessoais, como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor.” (p.57).

Cabe destacar que um dos participantes registra a realização de estratégia didática que busca uma articulação do ensino com a prática profissional: “algumas oficinas onde eles possam desenvolver um planejamento e uma atividade que, inclusive, pode ser aplicada na educação. Onde eles estão trabalhando.” (P03).

A utilização de estratégias com vista à elaboração do conhecimento teórico-prático ao longo da disciplina aparece na representação de outro participante:

O CAT é a própria, é a sigla que visa o que é a metodologia, que é conhecer a primeira etapa, analisar a segunda etapa e transformar a terceira etapa. No conhecer são questões, eles, antes de mais nada, coletivamente, eles decidem qual é a problemática que a escola precisa discutir ao longo daquele semestre. A cada dois meses, geralmente, eles fazem uma proposta e aí eles, daquela problemática pra ir pro “Aqui está a seca!”, que está, que seja marcante. E, socialmente, é relevante pra ser estudado. E aí eles tiram uma temática, por exemplo, água, e aí disso eles elaboram questões sobre a água e as questões da água naquela comunidade. (P03)

A estratégia adotada pelo depoente tem traços característicos de uma abordagem de aprendizagem que promove a aproximação do estudante com o contexto da prática profissional, por meio de situações verídicas, na denominada como Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Para Ribeiro e Mizukami (2005, p. 33) a PBL “é uma abordagem de ensino e aprendizagem colaborativa, construtivista e contextualizada que usa problemas da vida real para iniciar, motivar e focar a construção de conhecimentos.” Complementa Barbel (1995) que essa estratégia estimula o “raciocínio, a exploração lógica dos dados, a generalização etc. Ou seja, o desenvolvimento de habilidades intelectuais e a aquisição de conhecimentos preponderantes.” (*Idem*, p. 14).

Ao propor que os estudantes analisem a realidade escolar, tomem decisões coletivas, discutam a problemática, e, ao longo do semestre, retomem a questão problemática definida, fomentando a articulação entre as discussões teóricas e a prática, o professor formador, além de trabalhar os conteúdos conceituais, promove sua relação com os conteúdos procedimentais e atitudinais. Pois, conforme Anastasiou (2007, p. 93), a estratégia de resolução de problemas “... estimula ou amplia a significação dos elementos apreendidos em relação à realidade ou área profissional.” Dessa forma contribui para que os futuros professores possam aprender progressivamente o conhecimento que se constrói por via da ação, elaborando esquemas teórico-práticos que aguçam a reflexão crítica, fomentam processos de rupturas e continuidades e possibilitam a compreensão de que é importante saber, mas só isso não basta.

O planejamento e a condução da disciplina com base na metodologia da problematização foram comentados por apenas um dos participantes:

Então, nós levantamos três problematizações e fizemos essas provocações em vários textos. Os grupos trouxeram os elementos pra dar conta de alimentar esse debate e depois nós fizemos a sistematização de todas essas ideias como um momento de que são situações de que eu vou me confrontar. (P04)

Barbel (1995) considera que a metodologia problematizadora é um viés fundamental para estabelecer a relação entre teoria e prática, favorecendo a formação de profissionais competentes e comprometidos com a transformação da realidade, uma vez que a metodologia citada parte de casos concretos, do campo social, através de levantamento de elementos que se constituam problemas a serem analisados, estudados. Após esse processo, faz-se um amplo trabalho de investigação que culmina na elaboração de proposições de ações a fim de viabilizar soluções para o problema levantado.

Ainda que não de forma frequente e em todos os componentes, esses dispositivos formativos convergem para a visão de que “*conocimiento académico que los futuros profesores obtienen de cada uno de estos componentes no se relaciona automáticamente con la práctica; para poder informar la práctica – transformarse en conocimiento práctico – necesita de la manipulación de estrategias metacognitivas.* (p.175).

Assim, conforme Sanjurjo (2012, p. 35), é fundamental “*una sólida formación en el ejercicio de la reflexión y del análisis de los problemas de la práctica,*

acompañada de una consistente formación teórica, posibilitará dar un salto cualitativo en la formación de nuevas generaciones de docentes”.

4.2.3 – A preocupação com a coerência entre o discurso e a prática

O compromisso com um ensino de conteúdos numa perspectiva construtivista coloca em evidência a preocupação com a coerência entre o ensino que os licenciandos vivenciam na universidade e o tipo de prática que se espera que eles desenvolvam futuramente, contribuindo para a construção da identidade docente. Assim, explica P04: “... trabalhar essa perspectiva desse ser professor a partir do que a gente é. A gente tenta fazer esse modelo em nós. Tentando cumprir, no nosso modelo de trabalho, essa construção e, também, claro, provocando, problematizando isso.”

A busca pela coerência entre as teorias professadas e as posturas e práticas do formador na sala da universidade se relaciona com o princípio do isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será solicitado que desenvolva (MARCELO GARCIA, 1999). De acordo com Niza (1995), o isomorfismo se constitui como uma estratégia pedagógica correspondente a um conjunto de ações, atitudes e forma didática de organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Defende o autor:

... estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores. (Idem, p.7)

Essa proposição tem como foco da formação de professores a superação da prescrição mediante o desenvolvimento de um processo formativo, no qual a aprendizagem da docência se contextualiza e ganha contornos referenciados pelas oportunidades de vivências de situações similares às que eles precisarão garantir aos seus futuros alunos. Dessa forma, ao invés de os professores em formação aprenderem como devem fazer, passam eles mesmos a vivenciar situações de ensino e aprendizagem que condizem com as teorias e abordagens defendidas pelos professores-formadores, bem como da negação daquelas que são alvo de críticas. Nessa vertente, o principal conteúdo da formação do educador é o próprio método, já que “na formação de professores é muito mais importante a congruência entre o conhecimento didático e o

conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 29)

A análise dos dados permite perceber que o desejo dos professores em desenvolver uma pedagogia isomórfica impulsiona um movimento promotor da sua autoformação. Questionar-se e refletir sobre o que faz sobre o que ensina coloca em curso um processo de análise das próprias práticas dos professores formadores. Três participantes declaram que, ao formar, também se formam. Aspecto ilustrado no depoimento de P01:

Isso vem como reflexo mesmo, pra que eu pense que sentimentos, que desejos, que sensações eu desperto no outro quando eu discuto com ele o processo de formação. Que, neste caso, é dele, mas que não deixa de ser o meu, não é? Porque, enquanto professor que discute essas relações todas eu me formo nesse processo. Porque minha formação é com o outro. E aí eu tenho que pensar como ele está aprendendo. O que eu estou ensinando. E em que medida as informações ou as reflexões que eu faço desenvolvem esse pensamento, essa reflexão, que também está nele, mas que dialoga comigo.

Decorre dessas reflexões a ideia de uma formação comprometida, na qual os sujeitos se transformam constantemente, tanto o professor-formador como aqueles que se formam. No entendimento de Macedo (2010), a perspectiva que impulsiona a compreensão do processo formativo “... implica em estarmos, a partir da nossa existência implicada, nos aproximando, nos disponibilizando interpretativa e sensivelmente diante de outras existências em formação.” (p. 42).

O destaque dos sentimentos, desejos, manifestações e significações que estão sendo construídos e vivenciados pelos estudantes, expressos no depoimento, configura um processo em andamento de hetero e autoformação. Considerando esse enfoque, Macedo (2010, p. 68) defende que “toda formação é *interformação*, com toda a complexidade inerente a esse encontro”, envolvendo, aí, um processo de responsabilidade pedagógica, política, ética e moral tanto dos formadores como das instituições formadoras.

A despeito da abordagem construtivista do ensino e da preocupação com a coerência entre o discurso e a prática, na visão de dois participantes, os estudantes não conseguem transpor o conjunto da bagagem teórica adquirida ao longo do curso para a prática, nas raras situações que são desafiados a desenvolver atividades práticas. Demonstram não conseguir articular esses conhecimentos com procedimentos didáticos,

nem formular propostas, alternativas para o processo de ensino e aprendizagem, esperando que a teoria apresente soluções prontas para os problemas educacionais.

Eles querem até copiar, para algum momento, mas eles não conseguem contribuir refletindo aquilo dali. É como se já fossem, já são propostas consolidadas, mas nem por isso estão sem problemas para serem pensados, ou para serem pensados dentro dessa perspectiva ou pra serem questionadas. Eles não fazem isso. Como se fosse uma novidade e essa novidade eles querem aprender porque eles podem aplicar essa novidade [...] Isso, para mim, é dramático, até porque eu, quando eu penso que eles vão sugerir, eles não sugerem, eles apenas querem tirar dúvidas de como é aquilo para eles se apropriarem para reproduzir. Então, é algo para mim assim, que sempre acompanho [...] ao longo da minha atuação em dez anos já de UNEB, e cada turma parece repetir, [...] mas assim, no conjunto, não é formado durante o curso. (P05)

Então, é aí que eu vejo um, o ponto “x” [...] da formação. Porque, embora eles até reproduzam assim qual é o tipo ideal de professor, como é que ele deveria atuar e etc., eles sabem dizer isso muitas vezes, sem dificuldade [...] mas, ao mesmo tempo, eles dizem assim: mas isso não é viável. (P05)

... eles querem que nós apontemos as soluções. Muitos acham que o campo da teoria vai resolver as questões da escola. Que é isso que as teorias andaram prometendo, eu não prometi nada. Porque é muito difícil construir a expressão resignificando a prática. (P04)

Transformar esse cenário, portanto, implica fomentar espaços curriculares para que os processos de elaboração de estratégias e a construção de novos esquemas teórico-práticos sejam concebidos em situações “*pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y, específicamente, la iniciación de procesos de reflexión.*” (HERNÁNDEZ, 2012, p. 72).

A ausência desses espaços curriculares concorre, conforme Houssaye (1995, apud PIMENTA, 1996), para que os estudantes tenham visões equivocadas sobre a contribuição do conhecimento científico para as práticas sociais. Iludem-se que, ao aprenderem “boas” teorias, poderão encontrar, nas escolas, as teorias assimiladas na universidade, traduzidas nas práticas sociais.

A escola é trabalhada como um conteúdo teórico, explorada, às vezes, por meio de simulações, mas continua distante dos professores em formação. A oportunidade de vivenciarem espaços de ampliação do conhecimento profissional, vinculado com a realidade escolar e em simultânea produção desse conhecimento, não parece estar sendo garantida na dimensão necessária à formação docente. Segundo Cunha (1998, p. 30):

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica de ensino indissociável da pesquisa, a questão, então, é perguntar-se como nasce a dúvida intelectual, aquela que move o sujeito no sentido de debruçá-lo sobre

o objeto do conhecimento. Parece ser na trajetória experiencial que isso acontece; pode-se perceber que a dúvida nasce da observação e da leitura da prática da realidade do campo de conhecimento que a pessoa vive ou se propõe a estudar. Só a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual que, por sua vez, mobiliza a pesquisa.

Nesse caso, sem inquietações, sem a dúvida intelectual a partir da observação da realidade concreta, é possível que os estudantes aprendam a compreender a prática pedagógica como um lugar em que se aplica a teoria, já que, na formação, as oportunidades de problematizar a escola, de analisá-la, construindo proposições, são escassas. Da teoria à prática se estabelece uma relação de horizontalidade, de um lugar epistêmico para outro que é vazio. Na visão de Ramalho et al. (2004), essa lógica de formação suprime a compreensão da prática como lugar de construção de conhecimento, contextual e histórico que exige decisões situacionais.

A implementação dessa perspectiva formativa, centrada no desenvolvimento de competências profissionais docentes, pressupõe a assunção de práticas pedagógicas interdisciplinares. Entretanto, apesar de a proposta curricular se configurar como um projeto estruturado para favorecer o diálogo entre os componentes, ao que tudo indica a interdisciplinaridade é um grande desafio, como registra o participante:

A gente não consegue ainda garantir que todo mundo se articule dentro da universidade. ... aqui na universidade que a gente tem um eixo a gente fica encarecidamente pedindo aos estudantes na sala que, por favor, quando os professores chegarem com suas propostas aqui, perguntem: professor, essa proposta está articulada com o eixo? (P04)

Então, com pertinências afins nas áreas dos professores que estão no semestre para que a gente dê início ao processo de orientação. [...] E, ao mesmo tempo, com os professores em uma reunião, em uma troca de e-mails, por meio dos quais eles também externam como é que está se dando esse processo, qual a dificuldade, o que tem avançado na orientação, o que não tem, enfim... (P01)

O modo de pensar isoladamente o trabalho docente na universidade se ancora historicamente na valorização da especialização do conhecimento, da fragmentação e disciplinarização do saber. Segundo D'Ávila (2011, p. 61), os professores se tornaram “proprietários de disciplinas, estes profissionais planejam suas aulas solitariamente, repetindo uma cantilena que se arrasta ao longo dos anos”. Dessa forma, parece que tais aspectos só seriam questionáveis a partir de outra compreensão epistemológica.

Dois participantes afirmam que a interdisciplinaridade eventualmente é estabelecida pelos estudantes e que ela não se resume apenas a atividades coletivas.

... às vezes, eu percebo que a argumentação do aluno é o argumento de discussões em outros componentes, porque eu sei que estão acontecendo em outros componentes. Então, essa atenção do professor é muito importante para gente potencializar isso. Porque, na verdade, quem faz a interdisciplinaridade é o aluno e não o professor. O nosso trabalho é potencializar essa relação que ele está fazendo. (P02)

Essa perspectiva se relaciona com o entendimento de D'Ávila (2011, p. 61) de que a abordagem interdisciplinar, concebida como articulação entre duas ou mais disciplinas, supõe novas sínteses. Contudo, a produção de novas sínteses supõe a construção de espaços curriculares, em que o diálogo entre os componentes curriculares tenha como ponto de partida e de chegada as situações concretas e problemáticas vinculadas ao contexto da prática profissional.

4.2.4 – A escola concebida como espaço formativo de experimentação da docência

A análise dos dados coloca em evidência a concepção de escola básica como espaço formativo de experimentação da docência no processo de formação inicial dos professores. Com efeito, a totalidade dos participantes afirma que a imersão no contexto da escola possibilita aos licenciandos atribuírem significados aos conteúdos trabalhados na universidade e vivenciarem a condição de ser docente, como ilustram os depoimentos:

Então, só essa possibilidade de estar ali com o aluno real, que é dentro da escola básica, então já é uma possibilidade do aluno se deslocar mentalmente daquilo que está sendo só teórico para uma questão mais prática, está fazendo essa interlocução que sem essa ida ao estágio, eu acho que ficaria só no campo mesmo da teorização, das ideias e não teria essa oportunidade de estar levando. Então, a escola, ela é de fundamental importância nessa perspectiva. (P03)

... é esse o lugar da escola quando recebe o estagiário, de ajudá-lo a aprender a ser professor, porque ele não é ainda. Então, os professores experientes e a ambiência da escola são extremamente formativos para esse sujeito que está ali se tornando um profissional da educação, no nível que a gente não consegue nos componentes anteriores e nos vários componentes. É o lugar daquela... Daquele conhecimento de quem está na ação prática como professor. Que é outro nível conceitual sobre a prática. Que ele só consegue essa compreensão e esse conhecimento procedimental e o conhecimento conceitual sobre esse procedimento quando ele está como professor. Então, é um outro nível de conhecimento que a gente desejava que fosse desde o início, que a gente só vai conseguir aí. (P02)

A compreensão da escola como espaço de experimentação da docência aproxima os participantes de uma perspectiva de formação voltada para a profissionalização, na

medida em que “quando se afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem é, precisamente, este processo de produção de competências profissionais que está a ser referido. É no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional.” (CANÁRIO, 2005, p. 7). É na escola que se manifestam as situações reais da relação professor-aluno, que os condicionantes viabilizam ou emperram os processos de aprendizagem, possibilitando ao professor em formação se aproximar das reais condições e constrangimentos do trabalho docente.

Todavia, a concepção de escola como espaço de experimentação da docência, contraditoriamente, envolve limites ao desenvolvimento de competências profissionais, pois, conforme evidenciam os dados, ela circunscreve a imersão do licenciando na escola ao contexto restrito do estágio curricular e tem como finalidade a aplicação das teorias estudadas na universidade. Dessa forma, a escola assume um lugar coadjuvante e experimental, reafirmando-se a histórica dissociação entre teoria e prática, concepção e execução.

Desse modo, o momento do estágio, que poderia ser também um momento de experimentação da docência na perspectiva da pesquisa-ação, da investigação, passa a ser o momento de o estudante vivenciar uma série de procedimentos que poderia ser diluída ao longo do curso, para garantir que o estágio, além de ser um período de experimentação da docência, também se constitua em um momento rico de aprendizagem crítica das racionalidades que estão inseridas nas práticas.

... já tem que levar conhecimento, porque vai também praticar, e precisa saber fazer. Não é... Porque a gente está lidando com seres humanos! Ele não é uma coisa que você pode experimentar e dar errado e tudo bem. Então, eu acho que, por conta disso, a responsabilidade é muito grande. Então, estar casando essas duas coisas: saber que ao mesmo tempo que esta aprendendo, já tem que saber. Já tem que saber fazer alguma coisa, não é? Não é assim o estagiário? Ele vai nessa perspectiva. E alguns vão muito conscientes de que não sabem fazer. E isso angustia, eu não sei se você, como professora de estágio, também percebe isso, isso angustia muito. Eu acho que, então, o nosso papel enquanto universidade é de estar trabalhando mais essas questões, principalmente desses. Não são todos, mas, dessa parte que vai muito insegura em relação a esse não saber fazer, que se perde mesmo. (P03)

Em contrapartida, a concepção de escola numa perspectiva problematizadora, dialética, como espaço de construção de saberes, permitiria aos licenciandos uma incursão nas situações educacionais de forma diferenciada, dando-lhes condições de compreender que o trabalho docente comporta situações rotineiras, mas, principalmente, situações inusitadas, as quais requerem atitudes de um pesquisador em ação, que

investiga alternativas, se inquieta com o instituído e tem competência para enfrentar as demandas que emergem nesse espaço.

Tal concepção de escola seria assumida no processo formativo, tendo como foco a reflexão, viabilizando questionamentos acerca dos pressupostos, sentidos e repercussões nos alunos das práticas desenvolvidas e das alternativas capazes de contribuir para a formação de sujeitos críticos, questionadores e colaborativos. Dessa forma, estabelecendo conexões profícuas ao longo de toda a formação, e não apenas no momento do estágio, entre os conhecimentos presentes na universidade e nas escolas (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Nessa perspectiva problematizadora, dialética, não instrumental e aplicacionista, a imersão do licenciando no espaço escolar viabilizaria a compreensão das relações e interligações entre o individual e o coletivo, poderia possibilitar o desenvolvimento da capacidade de fazer uma leitura crítica do trabalho, mediante os processos de reflexão e de ressignificação dos referenciais teóricos, que passariam a ser entendidos como insumos para a compreensão dos problemas construídos a partir da indagação das situações contextuais com vistas à tomada de decisões. Em síntese, contribuiria fortemente para a construção da identidade profissional, entendida como:

... sendo uma prática socialmente complexa, como uma atitude “construída – reconstruída” na experiência sob novas teorizações, que lhe permitam trabalhar a diversidade das situações do dia a dia com fundamentos teóricos conscientes, que levam à releitura, quando necessária, de seu agir profissional, numa atitude crítica e sistematizada na busca de validar no coletivo os saberes que emergem das práticas. (RAMALHO et al., 2004, p. 117).

Um saber que é construído a partir do desenvolvimento de competências complexas não se dá num processo simplório de idas ou de exploração da escola. Ao contrário disso, requer, do professor que está aprendendo a ensinar, compreender os meandros da profissão, o tato necessário para lidar com as situações emergentes nos contextos. Segundo Pimenta (1999), “o estágio, ao contrário do que se propunha, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade.” (p.45).

Como se refere Tardif (2002, p. 242), uma formação baseada na lógica profissional, que concebe a escola como espaço de problematização e construção de saberes, parte da “análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão”, o que, concretamente, sugere uma imersão dos licenciandos na escola não

em momentos pontuais da formação, mas ao longo dela, de forma sistemática, organizada, a partir de objetivos que estejam correlacionados com a formação de professores e que venham, de forma eficiente, garantir que seja asseguradas aos professores as condições formativas para aprenderem a atuar na sala de aula e intervir nos contextos escolares. Logo, como aponta Zabalza (1989, apud, GARCIA, p.98), no geral, nos cursos de formação “... as práticas não são a prática no sentido restrito, mas, apenas uma aproximação à prática, as práticas são uma simulação da prática, e não se pode esperar que elas gerem esse conhecimento que deriva da prática”. Tal aspecto fica notório quando uma das depoentes, ao falar da inserção dos estudantes na escola, aponta que:

Na verdade, a gente consegue só no estágio. E como é muito tenso, muito corrido, a gente não faz isso, que é essencial, bem feito, não.. Então, era necessário que isso fosse menos pontual, mais ao longo do curso, mais com tempo de fazer esse exercício de tematizar, dentro da escola. (P02)

Ao contrário disso, ao invés de um aprendizado ao longo da formação, com diferentes possibilidades de relacionar os conhecimentos apreendidos nos diferentes componentes curriculares com o conhecimento profissional, extraído da realidade escolar, as questões apontadas pelos docentes fornecem subsídios para a construção do argumento de que ainda predomina, ao longo da formação, uma abordagem mais genérica das questões, com pouco investimento na articulação com as práticas educativas, que delega ao estágio toda a carga de aprendizagem prática que o estudante necessita para atuar. Confirmando que ainda devem prevalecer as críticas às licenciaturas, que, conforme Ludke (2009, p. 103)

... essas críticas giram em torno da necessidade de se romper com o modelo de formação, ancorado, de início, em rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas, que visam a fundamentar os licenciandos na sua futura atividade docente. Ao final do curso são oferecidas as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o graduando deverá de aplicar o que aprendeu na teoria. Esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da profissionalização dos professores.

O rompimento com tal modelo exige mais do que distribuir os estágios em dois ou mais componentes, formato, que promove a aproximação do estudante, a depender da licenciatura, em mais de um segmento, favorecendo por um lado, o conhecimento do campo de atuação profissional e, por outro, resumindo-se a breves passagens dos estudantes em função da carga horária reduzida. Para Gatti e Barretto (2009, p. 119), a

grande maioria, dos projetos de pedagogia analisados no estudo que desenvolveu, os objetivos dos estágios não são claros, o que deixa margem a se entender que esse componente curricular ainda se constitui como uma atividade “à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que deve se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência”.

Assim, espera-se que, nesse momento, o estágio como pesquisa, em outros termos, a pesquisa no estágio (PIMENTA; LIMA, 2004) se torne uma via para promover processos de investigação das práticas pedagógicas, contextualizando-as no tempo e no espaço. Na contramão dessa proposta, parece que é preciso ultrapassar a barreira que nos leva a promover, ao longo do curso, grandes investimentos na aquisição de conteúdos conceituais desvinculados dos demais, esperando que os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas sejam aplicados nesse período. Tal lógica parece impossibilitar que os componentes curriculares fomentem estudos, análises, problematizações e reflexões sobre as questões evidenciadas em campo, analisando-os, a luz de referenciais construídos a partir dessas questões da realidade.

Diante disso, entendemos, como Pimenta e Lima (2004), que, ao invés da lógica instituída, é preciso rever a concepção vigente de estágio:

O estágio deixa de ser considerado um lugar específico do curso, passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de ser espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenhar desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. (Idem, p.55)

Nessa direção, reafirmamos a urgente necessidade de tornar concreta a proposição de diretrizes curriculares em que todos os componentes sejam teórico-práticos, outorgando-lhes a possibilidade de, neles, se efetivarem processos de análise do trabalho docente, tendo a historicidade, a reflexão e a problematização como elementos indispensáveis. O componente estágio, nessa ótica, passaria a ser, de fato, instrumento privilegiado para pensar sobre a ação prática. Importa, pois, que as habilidades inerentes à ação prática sejam objeto de todos os componentes, sendo, portanto, crucial o intercâmbio entre o que se teoriza e o contexto profissional, com todas as suas nuances, limitações e possibilidades.

A imersão dos licenciandos no contexto escolar, mesmo centrada na experimentação da docência e valorizada pelos participantes, parece difícil de ser concretizada. Assim registra a maioria deles, ao afirmar que o distanciamento do campo profissional é uma lacuna e expressando desconforto com a situação de desarticulação entre a formação e a realidade escolar, como ilustram os depoimentos:

É difícil, porque isso perpassa pela dimensão política da formação. Os papéis que a gente exerce aqui são inúmeros, então, é um enfrentamento. Você tem que romper com determinadas visões, barreiras, fronteiras e tem que ainda fazer ... (P04)

Porque é isso assim, é uma organização que a gente precisa, porque parece que as escolas cedem para o estágio, e não que as escolas participam do estágio. Tanto que eu fico achando tão complicado às vezes que esses problemas estão muito mais de ordem, entre a Secretaria de Educação e, e a Universidade, do que diretamente pensar isso no conjunto assim da relação da Universidade com a escola. (P05)

Historicamente, o distanciamento entre os sujeitos que fazem parte da universidade e aqueles que pertencem ao contexto da escola básica tem desfavorecido o diálogo, a construção de espaços e tempos para a socialização verticalizada do conhecimento, reduzindo-o, a fragmentos e provocando processos de rupturas e desencaixes. A realização das práticas de estágio nas escolas, desarticulada de um projeto maior de formação que abarque a universidade e a escola, coloca em relevo o descompasso entre o conhecimento acadêmico e as práticas sociais, bem como o tipo de relação utilitarista que a universidade promove com a escola.

Diante disso, é preciso, de fato, refletir sobre a importância da articulação entre a universidade e as secretarias de educação a partir de uma dimensão política da formação, como se referem os depoentes. Esse aspecto nos remete a entender que tal processo deve estar fundado na lógica da profissionalização docente e associado à luta por uma educação de qualidade. Segundo Foerster e Ludke (2003, p. 3), “os estudos apontam, de um modo geral, que a prática da parceria na formação de professores é necessária, encontrando nos últimos tempos um terreno favorável para se difundir enquanto política pública”, diante das demandas emergentes no campo educacional na virada do milênio e da crescente valorização desse movimento para a compreensão da profissão docente.

A necessidade de repensar o papel da escola no processo formativo e as formas de parceria entre ela e a universidade é apontada por três participantes, como ilustra o depoimento:

... nós fomos à escola, conhecemos tal escola, mas nós não estabelecemos vínculos. E os vínculos passam a permitir que as escolas vejam a universidade e que a universidade veja a escola. Então, precisamos aproximar mais as visitas, precisa ter um diagnóstico mais real do que é a escola, no espaço onde nós estamos trabalhando, para que a gente possa se aproximar dela não com status de universidade. (P04)

Romper com a hierarquia da universidade na relação com as escolas pressupõe reconhecê-las como espaços de produção de conhecimentos na dimensão teórica e prática. Entretanto, as práticas de articulação sempre revelaram o pedantismo das universidades em relação aos saberes produzidos na e pela escola. Com isso, a escola se legitimou como espaço apenas de aplicação dos saberes produzidos na universidade.

Ressignificar o papel da escola no processo formativo dos futuros professores implica assumir a formação como um projeto de responsabilidade compartilhada. Assim, a “parceria é usada como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades.” (FOERSTE 2000, p. 2), e é assumida como um canal que promove a profissionalização docente em três sentidos: dos futuros professores, dos professores em exercício e dos professores formadores de professores. Dessa forma, a universidade pode colaborar com as escolas e as escolas e os seus agentes podem colaborar com a universidade, e ambas serão beneficiadas nos seus processos formativos e de fortalecimento da profissão. Tardif (2002, p. 237) contribui para essa compreensão quando considera que:

A pesquisa universitária e o trabalho docente não são regidos pela relação entre teoria e prática, pois ambos são portadores e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

A ausência dessa perspectiva, de construção compartilhada dos saberes e competências docentes, explica algumas resistências ao estágio curricular por parte de gestores e professores das escolas:

Quando [...], por exemplo, um problema com a aluna que chegou na escola e não foi tão bem tratada assim, isso significa que nós não temos um bom diálogo institucional. Isso não era pra acontecer. Era pra diretora entender que educação é dever da família, do estado, da sociedade. E que quem está ali é formação e eu tenho obrigação com aquela pessoa. Quer dizer, o meu papel social, o papel da formação, também é social. Essa pessoa tem total direito de entrar aqui. Primeiro, que é um espaço público. Então, quem é que vai esclarecer isso se não for a universidade? Quem é que cumpre esse papel se não for a gente? (P04)

Tem sido o que é possível no momento, mas é porque a gente, de alguma forma, está concebendo assim. Eu acho que essa relação de articulação, escola, educação,

é universidade e educação básica, ainda é mesmo assim dessa forma: a gente pensa para, não com esses professores (P05).

A ótica de que a escola é responsável também pela formação de professores se vincula ao movimento de profissionalização docente. Nesse contexto, Nóvoa (2011) tem pontuado a importância de se promoverem processos formativos que tenham a própria profissão como referência. Segundo o autor, as discussões acerca da formação baseada na investigação, “enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (Idem, p. 55). Ou seja, a escola precisa assumir também a responsabilidade pela formação de professores, pois a formação impacta na qualidade da educação.

Como se percebe, a emergência de novas formas de parceria, em prol de um projeto de formação mais articulado com contexto profissional reclama desconstruir o tipo de relação predominante, que é entendido por Foerster (2000) como parceria diretiva, ou seja, a universidade concebe, pensa para e pelo outro, e não com o outro.

No conjunto da análise dos dados, quatro professores apontam a necessidade de se estabelecerem formas de parceria mais colaborativas entre universidade e escola. Conceber essa parceria não significa, para a universidade e seus formadores, deixar de reconhecer os pontos críticos e as necessidades de mudança na escola, mas fazer a crítica de dentro, implicada, em coautoria com os educadores da escola, num processo de investigação-ação colaborativo, no qual se desenvolvam profissionalmente os licenciandos, os professores em exercício e os formadores. Para Foresi (2012), conceber a formação como problema compartilhado requer a instituição de políticas voltadas para viabilizar uma relação colaborativa entre as instituições. Requer uma trama complexa de socialização e compartilhamento de responsabilidades. Declara a autora que esse modelo,

... es más complejo pero con mayor potencial, ya que entiende que se aprende a enseñar a lo largo de todo un recorrido, em diferentes contextos, tanto formales como informales, em circunstancias diversas. Para ello, es imprescindible una cultura de colaboración em la cual profesores principiantes, experimentados y formadores aprenden continuamente e investigan sobre la enseñanza. (FORESI, 2012, p.248)

Vaillant e Marcelo Garcia (2012) consideram que a perspectiva da articulação entre universidade e escola põe em cheque lógicas instituídas e naturalizadas nas duas instituições. Assim, conforme declaram os autores:

Estamos falando, então, de uma relação que, frente à hegemonia, propõe colaboração; frente ao aprendizado individual, o aprender juntos. Uma relação que esteja orientada mais em direção ao objetivo de conseguir bons profissionais do ensino do que a perpetuar posições corporativas. [...] Essa relação não se estabelece exclusivamente para o desenvolvimento do estágio, mas para que possa estabelecer em torno de projetos de pesquisa ou de inovação. (p. 95).

Nessa ótica, é preciso refletir sobre o papel dos sujeitos que estão envolvidos nas diferentes instituições. Nesse sentido, os participantes foram solicitados a expressar seus pontos de vistas sobre o papel do professor da escola básica na formação inicial de professores. Três dos entrevistados demonstraram surpresa diante dessa solicitação, como ilustram os depoimentos:

Imprescindível, ou deveria ter? E aí eu não sei. Ele tem? Você que trabalha com estágio me diz aí qual é o... Eu não sei. Eu não sei se esse lugar é entendido pela universidade, é ocupado pela universidade Olha, muito... Muito do que eles trazem não dá pra perceber muito o papel do professor lá na escola, como é que eles percebem isso. Como é que a escola percebe isso. (P02)

Eu acho que assim, não que ele vá desenvolver uma atividade extra ao que ele já faz pra essa formação, mas só ele em estar lá e ser... Possibilitar que o outro veja seu trabalho, em si, já é formativo. (P03)

Ao longo da história, a participação dos professores da escola básica na formação de novos professores restringia-se à tarefa de assinar a frequência e, esporadicamente, quando solicitado, preencher formulários e atribuir, em alguns casos, uma nota para o estagiário. Como aponta Foerster (2000), até a década de 80, raramente a relação entre a universidade e a escola ocorria a partir de:

... acordos interinstitucionais, com regras negociadas, construídas a partir de reflexões coletivas sobre a prática docente [...]. Nessa parceria predominavam pressupostos teórico-práticos que acabavam sobrepondo o saber acadêmico aos saberes práticos dos profissionais do ensino básico. (p. 2)

Dessa forma, o estranhamento sobre o papel do professor da escola básica na formação de novos professores, de certa forma, no contexto educacional brasileiro, é algo natural. Ao contrário disso, em outros países, como Canadá, França e Argentina, mais influenciados pelo movimento da profissionalização docente, esse papel tem sido motivo de muitas discussões, nos contextos em que a participação do referido profissional na formação inicial vem ocorrendo. Para Foresi (2012), a variação de termos encontrados denota as diferentes maneiras de conceber esse papel. Entre os termos utilizados, destacam-se: “formador em terreno”, “professor-tutor” e “co-formador”.

Dessa forma, os professores da escola básica são convocados e inseridos em processos de articulação que perspectivam a valorização dos saberes construídos por esses profissionais. Segundo Tardif (2002, p. 230):

Professor de profissão [...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e orienta.

Frente a essa visão, os professores em exercício passam a ser percebidos como atores indispensáveis no processo de formação, cabendo-lhes um papel ativo, de corresponsáveis pela formação de novos professores. Tal configuração implica mudanças epistemológicas, estruturais e organizacionais tanto nas universidades como nas instituições escolares onde trabalham e se desenvolvem **como** professores em exercício e professores formadores.

Dois dos entrevistados reconhecem que o papel do professor em exercício pode ser configurado a partir de outra concepção, como demonstra o depoimento:

Então, esse lugar que o professor desenvolve essas relações com os alunos no fazer deles específico eu acho que dá um... Um lugar de... Como é que eu diria, de realidade para esses alunos, e de como é possível fazer isso. E aí é evidente, alguns concordam e outros discordam daquilo dali. Mas eu acho que isso traz eles para um lugar que é esse confronto, de que eles vão ter que assumir aquela turma e que eles precisam aprender a fazer, lidar com isso, para além do conhecimento que ele tem de conteúdo que o aluno precisa aprender, como ele vai pensar isso pedagogicamente. Ele tem ali, naquele professor, uma referência que é uma base ali de como é possível aprender a lidar com aqueles sujeitos naquele tempo, que é um tempo curto, onde você vai ter que construir uma relação que seja significativa no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e do estudante que é professor estagiário [...] muitos professores da escola, eles, [...] poderiam contribuir muito mais do que eles contribuem para formação desses estudantes. O professor da escola básica tem um lugar de situar os futuros professores na realidade, de compartilhar um fazer específico. (P05)

Esse arsenal de aprendizagem, a ser elaborado pelos professores em formação, em contato com os professores da escola básica, coloca em evidência questões que emergem no contexto da escola, como relação professor-aluno, o tato pedagógico e nuances do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a inserção dos estudantes no contexto escolar contempla a singularidade de cada momento, contribuindo para que os licenciandos façam leituras menos genéricas dos processos de educação e percebam que cada contexto educativo é diverso, plural e multifacetado, requerendo a mobilização de conhecimentos e a capacidade para lidar com o imprevisto.

A possibilidade de o professor em formação aprender com o professor da escola básica, ao longo da formação inicial, faz emergir fios condutores para uma importante conexão entre o conhecimento construído na ação e os outros tipos de conhecimentos construídos nesse período. Essa perspectiva, tem como fundante *“la práctica y de los prácticos al valorar la contribución de éstos a la construcción del conocimiento en enseñanza considerándola así como una actividad intelectual”* (MONTERO, 2001, p.158). Essa construção envolve processos de elaboração pessoal, na qual intervêm referências do campo da prática e as possibilidades de problematizá-la.

A clareza do papel do professor em exercício como coformador, na formação inicial, será um diferencial para que processos como esses sejam instituídos. Para Foresi (2012), o papel do coformador envolve a construção de espaços de diálogo com o professor formador e licenciandos, a construção de projetos desenvolvidos pelos graduandos na escola, a definição de orientações gerais sobre a sala de aula e a reflexão, por meio do diálogo, sobre a realidade e a experiência desenvolvida pelo licenciando, revelando, assim, compromisso com a experiência do formando na escola. A autora também destaca que é preciso a partir desse quadro mais amplo para que o coformador construa aportes para seu próprio desenvolvimento profissional e se envolva em ciclos de socialização das aprendizagens construídas por meio dessas experiências.

Para Nóvoa (2007, p.54), uma formação baseada na “aquisição de uma cultura profissional, concebendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”, coloca, nas mãos dos professores, a tutela e a responsabilidade da própria categoria pela formação de novos professores. Segundo o autor, essa tendência é um ganho para a construção de um novo estatuto profissional. O perfil do professor em exercício, concebido nos processos de formação a partir dessa compreensão, capaz de assumir o papel de coformador, é, geralmente, o de alguém com vasta experiência, que, em processos de colaboração, desenvolve práticas formativas, que se caracterizam como itinerários formativos (FORESI, 2012).

Corroborando essa visão, Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 95) sinalizam que:

Uma característica desse modelo de ressonância colaborativa é que os centros educativos e instituição de formação convertem-se em lugares onde se indaga, de forma sistemática e crítica, sobre o ensino, o aprendizado e a escola como organização. Esse tipo de indagação aparece dentro de uma cultura de colaboração, na qual docentes principiantes, professores especialistas e formadores de docentes

aprendem continuamente e pesquisam sobre o ensino, o poder é compartilhado e o conhecimento sobre o ensino é fluído e se constrói socialmente. Trata-se de uma relação em que **o saber; a linguagem, as críticas e os marcos teóricos dos docentes nas escolas** são tão essenciais quanto os conhecimentos que proporcionam a instituição de formação e os pesquisadores. (grifo nosso)

Esses aspectos confluem para a validação do papel do professor em exercício como coformador no percurso formativo de novos professores, possibilitando novos espaços para a elucidação, a reflexão e a revisão dos saberes tanto dos professores da escola básica como dos docentes universitários que atuam na formação. Esse processo, contudo, é complexo, desafiador, requer a construção de caminhos formativos que resultem na compreensão mútua desse papel, pressupõe políticas públicas de formação de professores com forte compromisso com práticas capazes de assumir adequadamente a educação básica.

A despeito do estranhamento inicial, alguns participantes, começam a explorar possibilidades de implementação dessa parceria entre os docentes universitários e os professores da escola básica:

E eu acho que, à medida que a gente começa a ter estudantes ali para fazer essa formação de estágio e a gente começa a pensar isso no conjunto, a gente pode ir mesmo fazendo e contribuindo com essa formação, porque eles podem dar uma resposta melhor na hora da relação com os estagiários para gente. É perceber como um lugar mesmo formativo, que um lugar formativo precisa de mediação e esse, nesse caso, esse professor também poderia ser esse mediador, ter conhecimento desse estagiário porque ele, inclusive, é quem está na turma, conhece algumas particularidades da turma, conhece o processo de conteúdo, tudo que já foi dado, como é que ele foi entendido. (P05)

Eu acho que quando a gente fala de comissão de estágio deveria ter uma representação da escola a comissão de estágio. Ou da Secretaria de Educação, por exemplo. Acho que deveria ser um espaço do currículo que a gente tivesse provocando mais em compreender e intervir. (P04)

Essas proposições são coerentes com um processo de parceria que garante a legitimidade dos professores da escola básica com suas vozes, suas impressões, suas concepções, com grande potencial para participar, propor, refletir e contribuir com propostas de formação de professores. Tal articulação possibilita o “empoderamento” dos sujeitos, criando e instituindo lógicas por meio das quais a identidade, o papel e a contribuição dos atores responsáveis pela formação de professores decorrem de uma construção coletiva. Como propõe Nóvoa, “é na dúvida que nasce o melhor de cada um de nós. Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas

dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores.” (2007, p. 77).

Entretanto, o diálogo e a parceria entre professores universitários e professores da escola básica constitui, ainda, um grande desafio no cenário das licenciaturas. Como alerta Gatti (2009), a maioria dos professores formadores desses cursos, inclusive do curso de pedagogia, ainda não tem consciência de que está formando professores. Ademais, os professores universitários, na sua maioria, nunca atuaram como docentes da escola básica.

A análise dos dados evidenciou que é frágil a aproximação dos participantes formadores de professores com o contexto da escola. Com efeito, a maioria dos entrevistados declara que, durante suas trajetórias como professores do referido curso, nunca mantiveram contato com esse segmento, como ilustra o depoimento: “Eu já coordenei, mas faz tempo, então as representações que eu tenho, ou a visão que eu tenho de escola é muito do que a gente vê nas avaliações institucionais, avaliações gerais e desses depoimentos dos alunos que estão lá no dia a dia nessas escolas.” (P03).

Conforme Gatti (2009) é preciso construir uma lógica que aproxime o professor formador dessa instituição, para que flua o diálogo entre a universidade e a realidade educacional, especialmente no contexto da formação de professores. Para Mizukami (2006), a especificidade, do docente formador de professores, de ensinar a “aprender a ensinar”, exige uma sólida e flexível base de conhecimentos que ofereça diretrizes à sua prática.

O “conhecimento dos contextos formativos escolares – como funcionam as escolas (dinâmicas, tempos, espaços, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos etc.)” (MIZUKAMI, 2006, p. 8) faz parte dessa base de conhecimento, contribuindo para a efetivação de um diálogo mais profícuo entre as dimensões teóricas e práticas.

Como afirma Foresi (2012), esse caminho não é simples, fato que é pontuado também por Tardif (2002) quando faz um balanço das reformas ocorridas na década de 80, cujas dimensões envolviam a relação da universidade com a escola, que, segundo esse autor, carece ainda de muitos ajustes.

Os professores entrevistados apontam alguns fatores que dificultam uma relação parceria entre a universidade e a escola. Dentre esses fatores, três entrevistados

denunciam a descontinuidade do trabalho docente de um semestre para outro, uma vez que assumem, com frequência, componentes curriculares diferentes daqueles que são objeto de seus estudos e distantes de suas experiências acumuladas, fato que promove um desperdício de experiência e dificulta a relação do processo formativo com a escola.

A gente trabalha num componente, no semestre seguinte não está mais. Então, isso já se perdeu. Não há um trabalho de continuidade, a gente está sempre fazendo coisas. Um semestre faz uma coisa, outro semestre faz outra. Mas não se aproveita, nem se vai ampliando o que faz desde o primeiro semestre. Eu acho que seria um caminho, a gente não perder essas coisas que poderiam está mais articuladas com o PPP mesmo, mas não perder essas coisas de escola. Que eles vão, observam, produzem e se perde. É o desperdício da experiência. (P02)

Além disso, as novas demandas aos docentes universitários dificultam um redimensionamento da relação dos formadores com a escola básica. Pimenta (1999, p. 50) questiona “se é possível criar e desenvolver uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente é retroativo”. No caso da dinâmica presente no curso, segundo os entrevistados, cabe refletir se é possível criar outra relação com as instituições que ultrapasse a prática pontual com professores que mudam constantemente o foco de seu trabalho.

A superação dessa cultura de distanciamento entre a universidade e a escola pressupõe a implementação coletiva de uma proposta de curso que tenha como fio condutor o perfil do profissional que se quer formar. Para tanto, esse jogo requer um bom nível de compartilhamento, entre os sujeitos, dos objetivos da formação em questão, bem como da capacidade de articulação do grupo para concretizá-los. Para Zabalza (2007), o desenvolvimento de um projeto de formação precisa resguardar unidade e coerência interna, ressaltando, assim, a importância de proposições construídas pelo coletivo de formadores. O autor considera que um projeto “*no es un amontonamiento de conocimientos y experiencias sino un proceso caracterizado por una adecuada estructura interna y una continuidad.*”(p. 24).

Ademais, no entendimento de um dos participantes, essa superação depende de decisão dos docentes: “dificuldade, que eu vejo para ter é só de proposição, mesmo assim, de os professores se proporem a fazer isso..” (P05).

Em resposta à segunda questão de pesquisa – como os professores participantes concebem a articulação entre o processo formativo e o contexto da prática profissional de futuros professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental –, percebe-se que essa articulação não é concebida como eixo estruturador do processo

formativo e, portanto, não assume um papel determinante na formação profissional desse professor. Essa articulação continua a ser responsabilidade exclusiva do componente estágio curricular.

Em síntese, à guisa de conclusão deste capítulo, as representações que se destacam nas práticas dos professores formadores são estruturadas pela ideia de que a ida ao campo necessita de assimilação prévia de uma bagagem teórica. Para tanto, utilizam estratégias pedagógicas preferencialmente voltadas para a construção significativa do conhecimento. Os docentes demonstram ter preocupação com a coerência entre o discurso e a prática e, dessa forma, fazem investimentos numa pedagogia isomorfa, que coloca em andamento um movimento promotor da autoformação.

Nas representações dos docentes, também fica claro que, apesar de a proposta curricular se configurar como um projeto estruturado para favorecer o diálogo entre os componentes, ao que tudo indica, a interdisciplinaridade é um grande desafio. O ensino com pesquisa parece ser um componente pouco valorizado nas práticas dos professores, pois não é assumido como eixo da interrogação sobre o contexto da prática no conjunto dos componentes.

Alguns dispositivos que concorrem para a construção do conhecimento profissional são assumidos por poucos participantes. Dessa forma, a minoria recorre às histórias de vida dos estudantes com o sentido de possibilitar a ressignificação das representações construídas na trajetória escolar. Assim como essa, duas outras estratégias, utilizadas por outros participantes, favorecem o desenvolvimento, ainda que esporádico, da competência profissional: a oficina e a metodologia citada por outro participante, denominada de CAT (conhecer, analisar e transformar), que inclui planejamento e condução da disciplina a partir da metodologia da problematização.

A visão acerca da articulação entre a universidade e a escola assume a escola básica como espaço formativo de experimentação da docência, como um lugar específico para a realização das práticas de estágio.

Quanto à participação dos professores da escola básica na formação dos licenciandos, a maioria dos participantes demonstrou surpresa diante do questionamento sobre o papel que aqueles podem desempenhar nesse processo. Apenas dois dos entrevistados reconhecem que esse papel poderia ser reconfigurado.

Esse conjunto de elementos, compartilhado pelos participantes, sugere a existência de uma representação social acerca da formação de professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de natureza intelectualista, centrada na aquisição de conteúdos dissociados do questionamento e da busca de solução dos problemas complexos da prática educativa escolar.

A articulação entre o ensino e o contexto da prática profissional revela-se restrita à disciplina Pesquisa e Estágio, o que demonstra um claro distanciamento entre a formação e o contexto profissional, bem como a ausência de um investimento no conjunto dos componentes no desenvolvimento de competências profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos permitiu atingir o objetivo de pesquisa, que era conhecer o conteúdo das representações sociais de professores de um curso de Pedagogia acerca da relação entre a teoria trabalhada na formação inicial de professores e o campo da prática profissional.

A principal contribuição desta pesquisa, no plano científico, foi mostrar a grande complexidade do sistema de representações sobre a articulação entre a teoria e o campo da prática profissional. A análise dos depoimentos dos participantes permitiu destacar diversos aspectos acerca da formação inicial de professores e do papel da articulação entre teoria e prática nessa formação, evidenciando variações significativas entre os participantes. Todavia, a despeito dessa complexidade, é possível evidenciar uma estrutura de conjunto, cujos elementos fundamentais são: a concepção de professor da escola básica como um profissional comprometido com a transformação do contexto social e capaz de mediar a construção do conhecimento dos alunos; a concepção de formação inicial que tem como foco a aquisição, por parte dos futuros professores, da teoria dissociada da prática, numa perspectiva que hierarquiza a teoria em relação à prática; a concepção de ensino da teoria com uma abordagem de aprendizagem construtivista; a visão de escola como espaço formativo de experimentação da docência; a concepção de que a articulação entre o ensino e o contexto da prática profissional é responsabilidade específica do componente Pesquisa e Estágio, ao contrário do que preconizam as orientações legais acerca do caráter teórico-prático de todas as disciplinas do curso de licenciatura.

Os dados revelam uma concepção de relação com a escola voltada para a concretização das práticas de estágio, numa perspectiva aplicacionista das teorias estudadas, portanto de caráter utilitarista, e a existência de dificuldades de acompanhamento aos estudantes no momento de sua intervenção nesse locus no contexto do estágio curricular.

Assim, a representação acerca da articulação entre a formação inicial e o campo da prática profissional parece apontar, fortemente, para uma minimização da importância da escola como espaço formativo e de construção de saberes. A frágil

compreensão da escola como espaço de problematização e construção de conhecimento sobre a docência se revela mesmo quando alguns participantes sinalizam incômodos diante da desarticulação da prática, justificada, pela maioria, em função da escassez de tempo para abordar todo o conteúdo teórico previsto para a disciplina.

A representação social sobre a articulação entre teoria e prática compartilhada pelos participantes da pesquisa se mostra distante da perspectiva da profissionalização docente, pois a formação, nessa perspectiva, está comprometida com a promoção de reflexão, discernimento, compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional e com a formulação de caminhos de enfrentamento dessas situações (TARDIF, 2002).

A articulação da teoria com o contexto da prática profissional, na perspectiva da profissionalização docente, exige um processo sistemático, claramente definido ao longo do curso, o que, segundo Smyth (apud GARCIA, 1999, p. 46), envolve quatro fases; descrição, informação, confrontação e transformação. Com apoio em Zaichner (2008), entendemos que apenas as experiências práticas nas escolas não são suficientes para garantir uma boa formação de professores, pois é necessário, sobretudo, preocupar-se com a qualidade dessas experiências, o que pressupõe a problematização, a reflexão e a sistematização ou escrita analítica e fundamentada dessas experiências.

O distanciamento dessa perspectiva explica o lugar atribuído pelos participantes aos professores em exercício. Apesar de estarem implicados com a formação dos futuros professores, quando recebem os estagiários, eles não são reconhecidos como coformadores e não são envolvidos no processo de problematização, concepção e avaliação das práticas. Tal envolvimento contribuiria para a concretização do movimento da profissionalização docente em três sentidos: dos futuros professores, dos professores em exercício e dos professores formadores de professores. Isso evidencia que a universidade pode colaborar com as escolas, assim como as escolas e os seus agentes podem colaborar com a universidade, pois ambas são beneficiadas nos seus processos formativos e de fortalecimento da profissão. Nesse sentido, a práxis e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e profissionais se configuram como o eixo estruturante da formação, e não os conteúdos teóricos previamente selecionados e dissociados da compreensão e solução dos problemas do contexto da prática. A práxis, como eixo estruturante da formação, suscita a interdisciplinaridade, na medida em que a compreensão e o enfrentamento dos problemas não podem ser

assumidos a partir de um único olhar, de uma única disciplina. A interdisciplinaridade, apesar de assumida como princípio da proposta curricular do curso, conforme os participantes, provoca muitos desconfortos e inquietações, revelando-se como um movimento ainda muito incipiente. Entretanto, essa abordagem pode se constituir num caminho fecundo para a construção de práticas mais próximas de uma articulação entre a formação e o contexto da prática profissional, sem a qual dificilmente promoveremos a formação de pedagogos com potencial para atuar nas escolas com vistas à sua transformação.

As representações sociais, como sistemas de significação, comportam, necessariamente, contradições, pois elas são submetidas, conforme Abric (1994), simultaneamente, a duas lógicas: a cognitivo-subjetiva e a social. A lógica cognitiva remete ao aspecto psicológico do sujeito que constrói a representação a partir de suas experiências pessoais. A lógica social dá conta do contexto social no qual a representação se constrói e se transmite. Esse contexto influencia significativamente o processo pessoal, cognitivo. Tal premissa explica aparentes contradições entre os sujeitos acerca da representação em estudo. Assim, embora, no geral, comunguem os aspectos essenciais anteriormente expostos, identificamos variações na utilização de dispositivos formativos que oportunizam o desenvolvimento de competências profissionais, a exemplo da metodologia denominada por um dos participantes como CAT (conhecer, analisar e transformar), da oficina de problematização da teoria e da abordagem da história de vida, especificamente da trajetória escolar dos estudantes.

Se a representação dos participantes acerca da articulação entre teoria e campo da prática profissional tende para uma perspectiva teórica, aplicacionista, que não reconhece a escola como espaço de construção de saberes pela via da pesquisa cotidiana e não assume os professores em exercício como coformadores, é necessário compreendê-la a partir de um olhar acerca do contexto de sua produção. Como sabemos, as representações sociais são construídas lentamente, no interjogo entre as experiências pessoais e os contextos sociais, políticos e institucionais. Assim, a representação em foco tem estreita relação com a lógica curricular historicamente instituída da teoria como iluminação da prática, em que a tônica acaba sendo a fragmentação do conhecimento, marcada pela compartimentagem das disciplinas. A culminância dessa tendência ocorre com a aplicação do conhecimento à realidade no período de estágio, esperando-se que o conhecimento adquirido na academia se encaixe

na realidade e desconsiderando-se a possibilidade de os estudantes entenderem e conceberem a teoria como elemento para a compreensão dos problemas do campo da prática, reconhecidos e analisados de forma problematizadora.

O desenvolvimento de uma concepção de formação de professores que oriente o processo de articulação entre a universidade e a escola numa perspectiva colaborativa, como afirma Anastasiou (2007), exige que a lógica de trabalho e a estrutura, no âmbito da universidade, sejam totalmente modificadas. Trata-se de colocar em jogo, primeiro, a necessidade da tomada de decisão, tanto institucional como do coletivo de professores, quanto ao perfil de professores que se quer formar, a partir de ações colegiadas que viabilizem essa formação, estruturando, assim, processos formativos vinculados com a escola, como coformadora dos futuros professores. Em segundo lugar, essa transformação requer dos representantes da educação básica o compromisso com a qualidade da formação dos professores que irão atuar nas suas redes de escolas, o que implica compartilhamento e responsabilidade com o processo de formação desses profissionais. E, por fim, entendemos que o processo de mudança de cultura da profissão docente, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da consciência da importância da formação de professores para a construção de outro *status* dessa profissão, assim como para a construção de uma educação básica qualificada.

Nesse sentido, é inquestionável, a importância da teoria como componente da formação profissional. No entanto, parece que sua primazia, há tempos, precisa ser invertida. Como diz Macedo (2020, p. 48), “de agora em diante parece ser determinante perguntar por que o conhecimento teórico oficialmente legitimado vem sempre antes, em detrimento de outras experiências aprendentes e de constituição de saberes”.

A realização desta pesquisa foi uma oportunidade ímpar de refletir sobre nossa prática como professora, no contexto investigado, principalmente quanto ao componente Pesquisa e Estágio, permitindo-nos perceber que a representação dos participantes era também, inicialmente, a nossa. É importante ressaltar que, ao longo do desenvolvimento das entrevistas, da análise e discussão dos dados, foram instituídos processos significativos de aprendizagens, desequilíbrios e desconstruções acerca da nossa visão da formação inicial de professores. Tal processo nos permitiu compreender, a partir da própria experiência, a importância da pesquisa sobre o ensino como contexto formativo do docente pesquisador, para além da produção de conhecimento, pois

oferece uma oportunidade de reflexão sobre as práticas e um investimento na ressignificação das representações.

Essa pesquisa comporta limites que nos levam a entender que outras leituras da realidade podem ser tecidas. Assim, esta produção está aberta a críticas e ponderações de outros sujeitos, sem nenhuma pretensão de ser a verdade, mas de ser uma possibilidade de problematizar a representação social sobre um aspecto essencial da formação de professores, que, de tão naturalizada, pode estar oculta ou inconsciente. Por sua natureza descritiva, a presente pesquisa não teve a pretensão de exercer uma ação direta sobre as práticas dos participantes, o que poderia ter sido atingido, por exemplo, por meio de uma pesquisa ação-formação. Contudo, conforme registraram os depoentes, participar desta pesquisa foi um momento formativo, que oportunizou reflexões sobre questões a respeito das quais não haviam tido oportunidade para pensar, pois refletir acerca da atuação profissional e ter clareza sobre o que realmente se pensa sobre a prática não constituem um exercício fácil, embora seja extremamente formativo.

Em função de entender que as práticas de formação de professores são orientadas pelas representações sociais dos sujeitos envolvidos, construídas em processos de interação, compreendemos também que sua modificação pode ocorrer mais facilmente quando reconhecemos o ponto em que estamos e onde desejamos chegar, mediante processos de análise e reflexão coletiva, que podem ser beneficiados por pesquisas como a nossa.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Les représentations sociales: aspects théoriques**. In, ABRIC, Jean-Claude (dir.), *Pratiques sociales et Représentations* (p.11-21). Paris: Presses Universitaires de France, 1994a.

ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia de. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ALVES-MAZOTTI, A.J. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Em Aberto, Brasília, 14(61), p. 60-79, 1994.

AMORIM, Ivonete Barreto de. **As Representações Sociais de Professores Sobre o Trabalho Docente do Ensino Superior Privado no Contexto das Políticas Avaliativas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade– Salvador, 2009.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação entre os anos 1999 e 2003**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC –SP. Doutorado em educação: Currículo, 2006.

ANFOPE. **Considerações das entidades Nacionais de Educação - ANPED, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR - sobre a Proposta de Resolução do CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Abril, 2005a. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>> Acesso em 20 de maio de 2006.

ANFOPE et al. **Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor**. Brasília, 2001. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

ANFOPE. **Documento Final do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1992. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora UNIVILLE, 2007.

ANFOPE. Associação Nacional pela formação de professores. **A definição das diretrizes para o curso de pedagogia**. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>>. Acesso 7 ago. 2008

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BAHIA, Universidade do Estado da. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2008.

BARRETO, Luciene Pereira. **Formação docente inicial: a percepção de professores**. Dissertação (mestrado). Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente – SP, 2007.

BARNETT, Ronald. **A Universidade em uma era de supercomplexidade**. Tradução Aurea Dal Bó. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite. **Formação de Professores: mediação didático- pedagógica e pensamento complexo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2012

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, abril de 2004

BENEDITO, V. et al *La dormación universitária a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o formação de professores da Educação Básica**. MEC 2002.

_____. Resolução n. 01/2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Licenciatura**. MEC. Brasília, 2006.

_____. Resolução n. 04/2010. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. MEC. Brasília, 2010.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP-**Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – GLOSSÁRIO.MEC,2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997.

CANÁRIO, Rui. Fazer da formação um projecto, **Mudar as Escolas ou os Centros de Formação? Revista Portuguesa de Formação de Professores** Vol. 1, 2001. Universidade de Lisboa. Disponível em :www.portal.santos.sp.gov.br;

CANÁRIO, Rui. **O que é escola? Um “olhar” sociológico**. Editora Porto: Portugal, 2005.

CANÁRIO, Rui. **A prática profissional na formação de professores**. Revista Portuguesa de Formação de Professores. Vol. 1, 2001. Universidade de Lisboa, 2000.

CARBONEAU, Michel. **La professionnalisation des enseignants; analyses sociologiques anglaises et anglaises et américains**. Revue des sciences de l'éducation, v. XIX, n. 1. 1993. Trad. Soares, Ribeiro (2006)

CARDOZO, Solange de Almeida. **Universidade e escola: uma via de mão dupla?** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

CORSINO, Patrícia. **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2006

COLL, César (org). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

DEVRIES, Rheta e BETTY, Zan. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Educar em tempos incertos**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FANFANI, Emilio Tenti. **Reflexões sobre a construção social da profissão docente**. P.30. 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. NOVOA, António. **O regresso dos Professores**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf. Acesso em: 23 dec. 2012. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

FIGUEIREDO, Camila de Souza; MENDES, Flávia Oliveira dos Santos; SILVA, Luciana Rios da. **Uma análise da abordagem processual em pesquisas de educação**.

In: ORNELLAS, Maria de Lourdes; OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. Educação, Tecnologias e Representações Sociais. Salvador: Quarteto, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo, Editora UNESP, 2000.

FORESI, María Fernanda. **El professor coformador: es posible la construcción de una identidade profissional?** In: SANJURJO, Lilina (coord.). Los dispositivos para la formación em las prácticas profesionales. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2012.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores.** Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), 2000.

FOERSTE, Erineu & LUDKE, Menga. **Avaliando Experiências Concretas de Parceria na Formação de Professores.** Revista da Rede Institucional da Educação Superior, 2003.

GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo; MACEDO, Roberto Sidnei. **Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.** Salvador - BA: Edufba, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete. **A Formação de Professores: condições e problemas atuais.** Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP - ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009

GRIOLI, Josefa A. G. **A escola como contexto para a formação docente: a realidade de uma unidade da rede municipal de campo Grande.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3699--Res.pdf>. Acessado: em julho de 2013.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine em expansion. In: Denise Jodelet (Dir.). **Les Représentations Sociales.** Paris: Presses Universitaires de France, 1989, (p.31-61).

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática.** In: SILVA, A. M. M. et al. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil/é fundamental.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 13 de Agosto de 2013.

KORTHAGEN, Fred. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: SIMÃO, Ana Margarida Veiga; FLORES, Maria Assunção **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores**. Edição/reimpressão, 2005.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre. Artmed. 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1990.

LUCARELLI, Elisa. **Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad**. Buenos Aires, UBA, 2004.

LUZ, Gizeli. **A formação inicial de professores: contribuições do currículo acerca do professor-pesquisador**. Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar a Formação: O fundateda educação**. Brasília: Líber Livro, 2010.

MASUR, Jandira. **O jogo do Contrário**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MONIZ, Maria Isabel de Andrade de Souza. **A formação inicial de professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização**. Tese (Doutorado) . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC –SP. Doutorado em educação : Currículo, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª Ed – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. **La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía**. Barcelona: Editorial Síntesis, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 7ª Ed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. In: Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>

NOVA, Carla Carolina Costa da. **Representações sociais de docentes universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores**, as /Carla Carolina Costa da Nova, 2011.

NÓVOA, Antônio. **A formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os Professores e Sua Formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Portugal. Porto Editora Ltda, 1999.

_____. **Professor- Imagens do Futuro**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **O regresso dos professores**. NOVOA, António. **O regresso dos Professores**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf. Acesso em: 23 dez de 2012.

_____. **O educador português prioriza a qualificação profissional e o aprender contínuo do professor como motores da melhoria do ensino**. 2002 Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br>

_____. **Sobre a formação de professores**. Entrevista de António Nóvoa, Doutor em Educação e reitor da Universidade de Lisboa, a revista Educação, nº 154, 2010.

NUNES, Celia Maria Fernandes. **Saberes pedagógicos e formação de professores : um breve panorama da pesquisa brasileira atividade docente**. Educação & Sociedade, ano XXII. N º 74, 2001.

OLIVEIRA, Anátalia Dejene Silva de. **O curso de Pedagogia no contexto de Formação para docência infantil**. In: REVISTA da FAEEBA/ Universidade do Estado da Bahia, departamento de educação I –v.1 n.1 (jan/jun.,2009) – Salvador :UNEB, 1992 – Periodicidade semestral.

OLIVEIRA, Ana Lise Costa de. **Formação Ética de Professores: Representações Sociais de Estudantes de Pedagogias**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2012.

ONRUBIA, Javier. **Ensinar: Criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir**. COLL, César (org). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido(org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores** – saberes da docência e identidade do professor. R. Facu. Educ. São Paulo. v.22, n.2, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **A Profissão Professor Universitário: processos de construção da identidade docente**. In: SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Lopes

Marinalva (orgs). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira da Santana: UEFS Editora, 2009

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena **Estágio e docência: diferentes concepções**. *Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006*.

PINK, M. J. P. **Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais**. In: JOVCHELOVITCH, S. e GUARESCHIL, P. Textos em representações sociais. 8ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A prática educativa de professores: representações de estudantes no contexto da formação**. In: SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Lopes Marinalva (orgs).*Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira da Santana: UEFS Editora, 2009, p. 117-129.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de Práticas e de Necessidade de Formação**. Edições Colibri Artes Gráficas – Lisboa, 2006.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. **A escola como co-formadora de futuros professores por meio do estágio: um caminho de possibilidades e desafios**. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere2008. Acessado em março de 2013.

RIBEIRO, Luis Roberto C; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Quais são os ganhos e prejuízos da adoção da aprendizagem baseada em problemas (PBL) para o docente? uma experiência no ensino superior** In: VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores – UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António(org.). *Profissão Professor*. Portugal. Porto Editora LDA,1999.

SALVADOR, Cesar Colle et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS (a), Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. A Pedagogia e a formação docente. *PRESENÇA PEDAGÓGICA*, v.12 • n.67 • jan./fev. 2006 •

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** / Henry A. Giroux; trad. Daniel Bueno. — Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANJURJO, Lilina (coord.). **Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales**. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2012.

SANTOS (a), Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS (b), Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 7ª Ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SOARES, Sandra, R., CUNHA, M. Isabel. **Formação do professor: A docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Lopes Marinalva (orgs). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira da Santana: UEFS Editora, 2009, p. 117-129.

SOLÉ, Isabel. **Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem**. In: COLL, César (org). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

SOBRINHO, Dias José. **Professor Universitário: Contextos, problemas e oportunidades**. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Editora UEFS, 2009.

SOUZA, Nadia Aparecida de. **A relação teoria-prática na formação do educador** Semina: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid, Ediciones Morata, 1996.

TRADIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Lugar sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino**. In: GARRIDO, Suzane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da Cunha; MARTINI, Jussara Gue. *Os rumos da educação superior*. São Leopoldo, Editora Unisinos, 2002.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência como Atividade Profissional**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; ÁVILA, Cristina d`. *Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

VIEIRA, Flávia. **Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica**. In: VIEIRA, Flávia (org.) *No Calendoscópio da Supervisão: Imagens e Formação e da Pedagogia*. Portugal, Edições Pedagogo, 2006.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação. Florianópolis, 2007.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Trad. Emani Rosa – Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Narcea, S.A De Ediciones. 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ZEICHNER, Kenneth. **Formação de professores: contato direto com a realidade da escola**. *Revista Presença Pedagógica*, v6, n.34, p.5-14, jul/ago, 2000.

VIEIRA, Flávia. **Em contracorrente o valor da indagação da pedagogia na universidade**. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 28, 2009, 107 – 126.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este projeto de Pesquisa de mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, intitulado Representações de docentes universitários sobre a formação de professores: relação entre teoria e campo da prática profissional, conduzido pela mestrandia Joelma Gomes de Oliveira Bispo, sob a orientação da professora Dra. Sandra Regina Soares, cujos e-mails são respectivamente joelma.bispo@yahoo.com.br e ssoares@uneb.br. Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, é possível também contatar a pesquisadora pelos telefones (74) 99716505 e (71) 3369-3811.

O principal objetivo da pesquisa é conhecer o conteúdo da representação social de professores de um curso de Pedagogia acerca da relação entre a teoria trabalhada na formação inicial de professores e o campo da prática profissional. Para atingi-lo, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa e pela coleta de dados mediante entrevista semipadronizada, guiada por roteiro de questões abertas. A entrevista terá duração estimada de duas horas e será realizada após a anuência e assinatura nas duas vias deste termo de consentimento. As interações serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas, permitindo uma análise detalhada e com maior rigor científico.

Participar desta pesquisa, além de contribuir para o aumento do conhecimento científico na área de docência universitária, pode trazer como benefícios o crescimento pessoal e profissional do participante, a partir da reflexão sobre os desafios para sua própria prática educativa. Assim, acreditamos que será uma experiência de aprendizagem mútua para a pesquisadora e para os participantes.

O Parecer número 167 do Conselho Nacional de Saúde considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos.” No entanto, para evitar qualquer desconforto ou danos às pessoas em suas dimensões físicas, psíquicas, morais, intelectuais, sociais, culturais, espirituais e profissionais, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o anonimato, o nome do participante em cada gravação será substituído por um código numérico; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas em lugar seguro, onde somente os pesquisadores terão acesso; c) as gravações serão destruídas logo após seu tratamento científico; d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Apesar dessas medidas, aquele participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da entrevista, sem qualquer prejuízo.

Ciente da natureza desta pesquisa, de seus objetivos, métodos e benefícios, autorizo a minha participação voluntária.

Salvador, _____, de _____ de 2011

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE II – GUIA DE ENTREVISTA

Questões-chave em negrito.

Em itálico, pontos possíveis de serem explorados durante a interação/entrevista.

Informações prévias

- Agradecer ao participante a colaboração com a pesquisa;
- Explicar brevemente em que consiste a pesquisa e situar o papel do depoente;
- Informar sobre o desenvolvimento e duração estimada da entrevista;
- Advertir sobre o caráter às vezes intimista das questões, insistindo sobre o fato que o participante é livre para responder ou abster-se;
- Explicar a questão da confidencialidade;
- Solicitar a permissão para gravar em áudio a entrevista;
- Apresentar o formulário de consentimento e o convidar a ler e assinar;
- Responder a eventuais questões por parte do participante.

1-Pensando (na escola dos seus sonhos) pública (da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental) que metáfora você faz dela? ?

2-Como você analisa a situação dessa escola na atualidade (problemas, desafios, etc.);

De que forma essa realidade escolar repercute na sua atuação como docente na universidade?

3-Em sua opinião, qual o perfil de professor que é necessário para enfrentar adequadamente essa realidade (necessário para transformar essa escola?)

Que competências você acha importante que sujeito tenha?

E que valores você acredita que ele deve possuir? (aqui explorar a formação cultural, humana dos professores...quais concepções de aluno, educação, do ensino, da aprendizagem...vc acredita que o formando deve ter...)

4- A proposta de trabalho que você desenvolve com o (s) componente (s) tem contribuído para a formação desse professor? (como, referência o que ele traz do professor a ser formado)

5 - Em que momentos/situações do curso você acredita que o estudante desenvolve competências/ consciência profissional?

6- No(s) componente(s) curricular(es) em que atua, quando você seleciona os conteúdos e planeja as aulas o que leva em conta, o que orienta essas ações?

7- Qual o perfil de professor da educação infantil e anos iniciais que o PPP do curso de Pedagogia em que você atua, propõe formar?

O que você pensa sobre esse perfil proposto? Concorda? Por quê?

Como os outros componentes curriculares, são concebidos nesse processo?

9- Na sua visão o curso tem conseguido formar esse professor?

10- Quais são as estratégias, dispositivos que são propostos no desenvolver do seu trabalho que favorece a construção do conhecimento da prática profissional?

11-Acredita que estas estratégias usadas promovem uma relação com a teoria?

Como isso se evidencia? Qual o impacto disso na formação desse professor? E a prática futura desse profissional que está sendo formado?

Como você concebe essa relação teoria e campo profissional?

12- No processo de formação de professores, em algumas situações, os estudantes tem contato com os professores que já atuam na educação infantil e anos iniciais. Você acha que esses professores têm algum papel na formação desses estudantes? Qual?

Explorar como isso é feito, quais os desafios...

13 – No período de estágio ou atividades de campo que os estudantes desenvolvem ao longo do curso. Estas atividades interferem na condução de seu trabalho? Pq? Como?

14-Pra você como se dá a construção do conhecimento prático?

Quais os aspectos que favorecem essa construção?

Você acha que os alunos têm desenvolvido esse conhecimento?

15- Quais os aspectos mais recorrentes acerca do fazer e do ser professor da educação infantil e anos iniciais que os estudantes demonstram construir ao longo do curso

Como isso é concebido na sala de aula? Oque elas representam? Como acha que isso vai interferir no tipo de profissional que serão?

16- Qual é o papel da escola básica enquanto campo de atuação profissional do pedagogo na formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais?

17 Como a escola é concebida pelos estudantes e de que forma isso é discutido com os mesmos?

As discussões problematizam as ideias trazidas pelos estudantes? Em que sentido ? Como?

Que valor é atribuído por você a exploração da escola durante a formação do professor?

Que tipos de conhecimentos os alunos tem oportunidade de construir nessas ocasiões?

Gostaria de acrescentar algo?

Como foi para você participar dessa entrevista?

4 -Como você percebe o estabelecimento de vinculo da universidade com a escola? *Considera isso importante para o processo de formação de professores? De que modo?*

APÊNDICE III – FICHA: PERFIL DOS PARTICIPANTES

Caro docente,

Este formulário tem o objetivo de identificar o perfil dos participantes desta pesquisa, para uso exclusivo da pesquisa.

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Curso de Graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação

() Especialização em: _____

Ano de conclusão: _____

() Mestrado em: _____

Ano de conclusão: _____

() Doutorado em: _____

Exercício do trabalho docente

1. Quanto tempo de docência universitária?
2. Quanto tempo de docência no curso de Pedagogia desta instituição?
3. Quanto tempo de experiência na escola básica? Em que funções?