

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Hamilton de Godoy Wielewicki

**PRÁTICA DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
um estudo de caso sobre a relação universidade-escola
em cursos de licenciatura**

Porto Alegre
2010

Hamilton de Godoy Wielewicki

**PRÁTICA DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
um estudo de caso sobre a relação universidade-escola
em cursos de licenciatura**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Prof. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe

Linha de Pesquisa: Universidade: teoria e prática

Porto Alegre
2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

W646p Wielewicki, Hamilton de Godoy

Prática de ensino e formação de professores: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura / Hamilton de Godoy Wielewicki; orientadora: Elizabeth Diefenthaler Krahe. Porto Alegre, 2010.

244 f. + Anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Universidade-escola. 2. Relação. 3. Professor. 4. Formação. 5. Estágio supervisionado. I. Krahe, Elizabeth Diefenthaler. II. Título.

CDU – **378.4:371.124**

Hamilton de Godoy Wielewicki

**PRÁTICA DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
um estudo de caso sobre a relação universidade-escola
em cursos de licenciatura**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 08 mar. 2010

Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe – Orientadora

Profa. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco – UFRGS

Profa. Dra. Merion Campos Bordas – UFRGS

Profa. Dra. Deisi Sangoi Freitas – UFSM

Prof. Dr. Roberto Luiz Machado – UFBA

Dedico este trabalho a todas as professoras e todos os professores que, a despeito de terem todos os motivos do mundo para desanimar, ainda buscam motivos para acreditarem no que fazem. Aos que seguem lutando, a minha solidariedade. Aos que estão esmorecendo, meu desejo de que possam ser convencidos do contrário. Aos que desistiram, meu desejo de que possam, algum dia, ver nova luz no fundo do túnel. Aos que se foram, a esperança de que o tanto que lutaram não tenha sido em vão. A todos, o meu mais profundo respeito.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar essa etapa do trabalho, quero externar meu profundo agradecimento

... à (com perdão ao formalismo convencional) Betty pela parceria ao longo desses quatro anos, pelo estímulo à discussão e à reflexão compartilhada, pelas inúmeras oportunidades de crescimento, pela atitude propositiva diante das adversidades, pela elegância e pela firmeza de propósitos e, sobretudo, pela postura humana diante da vida (pessoal e) acadêmica, que a fazem ser um facho muito especial de luz para muitos de nós.

... aos colegas e professores do PPGEDU-UFRGS e da linha Universidade: Teoria e Prática, pela interlocução e compartilhamento.

... aos meus colegas da UFSM, por terem me ajudado a viabilizar essa etapa de desenvolvimento pessoal e profissional.

... à CAPES que, através dos programas PICDT e PDEE, foi determinante para a criação das condições estruturais para a minha passagem pelo PPGEDU-UFRGS e para a realização de estágio de doutoramento junto à University of Wisconsin – Madison.

... ao professor Ken Zeichner, pelo acompanhamento e interlocução constantes nos Estados Unidos e pela postura de respeito, consideração e solidariedade efetiva à difícil missão empreendida pelos professores ao redor do mundo.

... às inúmeras pessoas que a vida colocou no meu caminho ao longo desse tempo; tantas e tão boas, que seria preciso um volume de anexos para expressar a gratidão que sinto.

... a todas as pessoas que se dispuseram a participar da minha pesquisa e que me proporcionaram a felicidade de poder ter contato com muitas coisas interessantes feitas no cotidiano das nossas tarefas na universidade e nas escolas; por tudo isso me ajudaram a reforçar a crença de que não estamos de braços cruzados, vendo a banda passar.

... à minha família, que foi parceira de todas as horas e de todos os lugares e que sempre procurou me lembrar que tudo que vai bem, termina bem.

É preciso perguntar, ao contrário, como a inteligência é possível sem a igualdade? A inteligência não é a potência de compreensão, que se encarrega ela própria de comparar seu saber a seu objeto. Ela é a potência de se fazer compreender, que passa pela verificação do outro. E somente o igual compreende o igual. *Igualdade e inteligência* são termos sinônimos, assim como *razão* e *vontade*. Essa sinonímia que funda a capacidade intelectual de cada homem é também aquela que torna uma sociedade em geral possível (RANCIÈRE 2005, p. 107).

RESUMO

O crescente interesse, no campo da Educação, por questões relativas à formação docente tem propiciado a produção de contribuições teóricas e empíricas importantes para a compreensão das dimensões envolvidas na formação de professores. Há, no entanto, uma preocupação quanto a uma relação ainda tênue entre universidade e escola em espaços nos quais ambas as instituições estão mutuamente envolvidas, notadamente nas atividades de prática de ensino. Tal situação pode ser sugestiva das dificuldades de uma baixa permeabilidade da universidade à construção de uma relação menos hierárquica entre educação superior e educação básica. Tendo em vista tal preocupação e levando em conta o complexo cenário social e político da educação brasileira contemporânea, o presente trabalho de pesquisa qualitativa foi desenvolvido sob a forma de um estudo de caso, a partir de análise documental e de entrevistas com 34 profissionais envolvidos – pela universidade e pela escola - no contexto das atividades de estágio supervisionado em 12 cursos de licenciatura de uma universidade pública federal do sul do Brasil desenvolvidas em contexto de educação básica. Mais especificamente, a pesquisa visa a explorar concepções desses profissionais sobre a relação entre universidade e escola em cursos de licenciatura. Os resultados sugerem que o arranjo institucional – na universidade e na escola – não favorece maior envolvimento dos docentes universitários das licenciaturas com o contexto da escola e tampouco ajuda a promover uma relação mais simétrica entre as instituições e atores envolvidos. Tal arranjo reflete e produz isolamento no âmbito dessas instituições e atores, bem como dentre elas e isso, por sua vez, não contribui para aflorar o potencial formativo que ambas instituições efetivamente podem ter. Além disso, o trabalho faz um contraponto com uma situação de parceria institucional entre uma grande universidade norte-americana e escolas públicas em seu entorno, buscando discutir avanços e limitações em termos da relação entre ambas instituições. Com base nas conclusões, são apontadas algumas possibilidades teóricas e metodológicas para a problematização da relação entre universidade e escola no âmbito do espaço de transição representado pelas atividades de prática de ensino, com o fito de nortear ações formativas mais democráticas, participativas e, desse modo, social e culturalmente relevantes para os parceiros envolvidos.

Palavras-chave: **Universidade-escola. Relação. Professor. Formação. Estágio Supervisionado**

ABSTRACT

The growing interest in the field of Education on issues related to teacher education has allowed for important theoretical and practical contributions for the understanding of the dimensions involved in educating teachers. There is, however, some concern about the loose relationship between university and school in contexts within which both are mutually implied, particularly in student teaching activities. Such situation suggests difficulties related to a low level of permeability of the university towards the construction of a less hierarchical relationship between higher and K-12 education. Bearing in mind such concern and taking into account the complex contemporary socio-political context of Brazilian education, this qualitative research work was developed as a case study based on the analysis of documents and on interviews with 34 faculty involved – at the university and at school – in the context of student teaching activities in 12 teacher education programs of federal public university in southern Brazil developed within the context of K-12 schools. More specifically, the study aims at exploring those professionals' views of the university-school relationship in teacher education programs. The results suggest the the institutional setting – at both the university and the school – does not favor the involvement of teacher education university faculty with the context of schools, as well as it does not help foster a more symmetrical relationship between and among either institutions and actors involved. Such arrangement both reflects and produces isolation within those institutions and actors, as well among them, and, in by doing so, does not contribute to accomplish the educational potential that both institutions may actually have. Besides that, the research counterpoises those findings with a situation of an institutional partnership between a major research university in the U.S. and public schools in its surrounding area, aiming at the discussion of improvements and limitations in terms of the relationship among the two institutions. Based on the conclusions, some theoretical and methodological possibilities are indicated for furthering the university-school relationship within the transitional or hybrid space represented by student teaching activities, with the aim of moving towards more democratic, participatory and, hence, socially and culturally relevant educational endeavors to all partners involved.

Keywords: University-school. Relationship. Teacher. Education. Teaching Practice

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	-	Atividade Complementar de Graduação
ADE	-	Departamento de Administração Escolar
C&I	-	Department of Curriculum and Instruction (Departamento de Currículo e Instrução)
CA	-	Clinical Associates (Comitê Assessor da Prática)
CADE	-	Coordenadoria de Apoio e Desenvolvimento de Ensino
CAL	-	Centro de Artes e Letras
CAPES	-	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCNE	-	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CCSH	-	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CE	-	Centro de Educação
CEFD	-	Centro de Educação Física e Desporto
CESNORS	-	Centro de Educação Superior Norte-RS
CFE	-	Conselho Federal de Educação (órgão extinto)
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	-	Câmara de Educação Superior – Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	-	Conselho Pleno – Conselho Nacional de Educação
DCG	-	Disciplina Complementar de Graduação
ECS	-	Estágio Curricular Supervisionado
EDE	-	Departamento de Educação Especial
EDP	-	Escola de Desenvolvimento Profissional
FUE	-	Departamento de Fundamentos da Educação
IFES	-	Instituição Federal de Educação Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
MEN	-	Departamento de Metodologia do Ensino
MMSD	-	Madison Metropolitan School District
PDEE	-	Programa de Doutorado com Estágio no Exterior
PDS	-	Professional Development School (Escola de Desenvolvimento

Profissional)

PICDT	-	Programa Institucional de Capacitação Docente e Tecnológica
PROGRAD	-	Pró-Reitoria de Graduação (Universidade Federal de Santa Maria)
SoE	-	School of Education (Faculdade de Educação)
UDESSM	-	Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins
UFRGS	-	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	-	Universidade Federal de Santa Maria
UW-M	-	University of Wisconsin – Madison

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTOS DA PESQUISA.....	19
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	20
2.2 PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	25
2.2.1 Currículo e Formação.....	28
2.2.2 Formação Docente: a Prática de Ensino.....	33
2.2.3 Formação Reflexiva.....	36
2.2.4 Formação de Professores na Universidade: Interesses Difusos.....	44
2.3 UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: DISJUNÇÕES E INJUNÇÕES.....	47
2.3.1 Parcerias entre Universidade e Sociedade.....	49
2.3.2 Formação Continuada como Possibilidade de Cooperação.....	54
2.3.3 Estrutura Universitária: Fragmentação que se Reproduz.....	58
2.4 REFORMAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	59
2.4.1 Marco Legal da Reforma – LDB, Pareceres e Resoluções.....	66
3 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	74
3.1 OBJETIVOS DA TESE.....	75
3.2 QUESTÕES DE PESQUISA.....	76
3.3 CARACTERIZANDO A PESQUISA.....	76
3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	78
3.4.1 Estudo de Caso.....	80
3.4.2 Análise de Conteúdo.....	83
3.4.3 O Contexto da Pesquisa.....	87
3.4.4 Coleta e Análise de Dados.....	93
4 O QUE DIZEM OS DADOS.....	96
4.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	97
4.1.1 Organização e Implementação.....	98
4.1.2 Responsabilidade pelos Estágios.....	100

4.1.3 Definição do Campo de Estágio.....	106
4.1.4 Forma de Acompanhamento dos Estágios.....	115
4.2 RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE ENSINO E CURRÍCULO.....	132
4.2.1 Práticas Educativas como Componente Curricular.....	134
4.2.2 Formas de Organização das Práticas Educativas.....	139
4.2.3 Relação entre Estágio Curricular e Práticas Educativas.....	144
4.3 INTERAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA.....	147
4.3.1 Carência de Formas Institucionais	150
5 ISOLAMENTO E FRAGMENTAÇÃO.....	161
5.1 AS LICENCIATURAS E SEU ISOLAMENTO.....	163
5.2 O ISOLAMENTO DAS PRÁTICAS E DOS ESTÁGIOS NO ÂMBITO DAS LICENCIATURAS.....	164
5.3 O ISOLAMENTO DAS LICENCIATURAS (E DA UNIVERSIDADE) EM RELAÇÃO ÀS ESCOLAS.....	166
5.4 ROMPENDO O ISOLAMENTO.....	167
6 PARCERIA UNIVERSIDADE – ESCOLA.....	172
6.1 CONTEXTO EDUCACIONAL DOS ESTADOS UNIDOS.....	174
6.1.1 Uma Nação em Risco: Controvérsia e Reação.....	175
6.1.2 Escolas de Desenvolvimento Profissional.....	179
6.2 FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSITY OF WISCONSIN - MADISON.....	185
6.2.1 Histórico da Parceria entre a University of Wisconsin e Escolas de Madison.....	186
6.2.2 Funcionamento da Parceria UW-Madison – MMSD.....	189
6.3 PONTOS DE DESTAQUE	198
6.3.1 Motivação e Investimento Emocional.....	200
6.3.2 Programa de Excelência Acadêmica.....	201
6.3.3 Vínculos com a Comunidade.....	203
6.3.4 Trabalho Compartilhado: Rompendo o Isolamento.....	204
6.3.5 Arranjo Institucional: Relação entre Função e Forma.....	205
6.3.6 Limitações.....	206
7 CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES.....	209
7.1 ESPAÇOS PARA INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA.....	210
7.2 PERCEPÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA DA UNIVERSIDADE.....	212
7.3 SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO.....	214

7.4 RELAÇÃO FORMAÇÃO INICIAL – FORMAÇÃO CONTINUADA.....	216
7.5 SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	218
7.6 IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	226
REFERÊNCIAS.....	229
APÊNDICE A – CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM – DADOS GERAIS.....	245
APÊNDICE B – SÍNTESE BIOGRÁFICA DOS ENTREVISTADOS.....	249
APÊNDICE C – PARÂMETROS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UW-M260	
APÊNDICE D – INDICADORES DE DESEMPENHO PARA FORMAÇÃO DE	
PROFESSORES – UW-M.....	263

1 INTRODUÇÃO

O lugar a partir do qual se fala ao introduzir ou apresentar um trabalho no âmbito de uma comunidade acadêmica resguarda, sob vários aspectos, relativa confluência com a figura mitológica do Janus bifronte¹, que – num dado momento de passagem do tempo - abre uma porta a partir do qual o futuro pode ser alcançado, ao mesmo tempo em que abre outra, que lhe permite avistar o passado e os caminhos percorridos. Não raramente fala-se com um tom prospectivo acerca de algo já vivido, experienciado, estudado, analisado. De igual modo, pode-se pensar neste momento como um encontro entre começo e fim. Farei a opção, entretanto, de aludir a tal figura particularmente para evocar que o lugar do qual falo deste (e neste) trabalho é – salvo melhor juízo – um lugar de ubiquidade. Sou professor ligado a uma universidade, mas parcela significativa de meu trabalho se desenvolve a partir da relação com escolas de educação básica. Logo, como salienta uma colega que participou do diálogo que tento estabelecer neste trabalho, um dos privilégios da função que desempenho como orientador de estágio é a possibilidade de acompanhar professores em formação em seu processo de inserção no contexto de atividade profissional. Um privilégio que pode ser ainda maior, na medida em que me permite estar em contato direto com esse contexto e, através desse contato, exercer na plenitude meu direito de seguir sendo aprendiz de um lugar, de um tempo e de um contexto que não são necessariamente os meus, mas que dão forte sentido àquilo que faço.

Como aprendiz tenho me deparado com a escola – um lugar consistentemente desconsiderado pelos agentes públicos – que vive um tempo difícil e que se configura como um contexto de alta complexidade. Ainda assim, é um lugar que me encanta pelas possibilidades e pela resistência de vários colegas que em seu cotidiano ali se constituem profissionalmente e tentam a cada dia “expandir o presente e contrair o futuro”, como postula Santos (2006c, p. 779) ajudando assim a “criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social” (idem) que reside naquilo que fazem. Sinto-me em débito com esses colegas por entender que meu exercício profissional precisa ser mais eloquente e solidário na problematização das condições de trabalho cada vez mais difíceis por

¹ Aqueles que acompanharam os passos mais recentes desta caminhada por certo entenderão que a escolha dessa figura mitológica que inspira o nome do primeiro mês do ano não é – em absoluto – obra do acaso.

eles enfrentadas. Entendo, no entanto, que minha solidariedade só terá um sentido emancipatório na medida em que puder com eles estabelecer um relação de parceria dialogada e respeitosa.

Por essa razão, neste trabalho, que se insere no campo da discussão sobre formação docente da Linha Universidade: Teoria e Prática do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trato essencialmente da relação entre universidade e escola nos processos de formação docente, particularmente no que se refere a um dos elos mais visíveis entre essas duas instituições: as atividades de prática de ensino sob a forma de Estágio Curricular Supervisionado.

Inúmeras razões contribuíram para a opção por trilhar esse – e não outro - caminho investigativo. A primeira delas deriva da própria busca pelo doutoramento junto à UFRGS. Ao longo dos últimos quinze anos tenho me tornado professor universitário, com atuação em dois contextos diferenciados – inicialmente numa instituição comunitária do noroeste do estado do Rio Grande Sul com larga tradição em formação docente e, num segundo momento, junto à maior instituição pública federal de educação superior do interior gaúcho, a UFSM. No primeiro contexto, a caminhada institucional apresentou a oportunidade para deslocar meu foco da atuação profissional, do ensino instrumental de língua estrangeira para a participação na construção de um programa articulado de formação de docentes de língua estrangeira, com vistas a suprir carências de recursos humanos observadas na região. O segundo fez reforçar e ressignificar essa opção. Em ambos os casos, o aspecto comum foi meu envolvimento crescente com a formação de professores e com a busca de conexões mais perceptíveis entre a formação inicial e a formação continuada de professores, bem como entre as diferentes instituições, papéis e pessoas envolvidas nesse processo.

A segunda razão a explicar o caminho tomado tem relação direta com o nível de inquietação, no Brasil, sobre o incremento de carga horária e – supostamente – de importância da porção dos currículos dos programas de formação de professores destinada à prática de ensino – como componente curricular ou sob a forma de estágio curricular supervisionado – observado a partir das reformas curriculares da virada do milênio. Essa inquietação, a seu turno, foi transferida para a discussão e para o processo decisório sobre a configuração dos currículos das licenciaturas, algumas vezes com base em movimentos que em nada se assemelham com a colegialidade e cordialidade que se poderia esperar. Currículos, não são porém – como discute Apple (2006) – desprovidos de intenção. Aquele autor aponta o quão

inconsistente é a pretensa ideia de neutralidade do currículo, um conjunto de seleções (e exclusões)

[...] feitas a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis. É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social (APPLE, 2006, p. 42).

De igual modo, parto da premissa reiterada por Krahe (2009, p. 25) de que tais reformas “não trouxeram como corolário uma real transformação de concepções teóricas na formação de professores”, gerando o que pode ser identificado mais claramente com um movimento célere de conformação às normas impostas pelos novos dispositivos legais vigentes, do que um repensar deliberado das práticas institucionais, embora ambas as situações não sejam mutuamente excludentes.

Assim, a essa premissa agrego um esforço de percepção – nas caminhadas de diferentes cursos de licenciatura da instituição na qual atuo – dos entraves encontrados, bem como dos avanços produzidos na direção de oferecer programas de licenciatura que sejam compatíveis com o compromisso da universidade pública de estar em sintonia com a sociedade. No caso da formação docente, creio eu, isso implica pensar não apenas sobre formação de professores *para* ou *pela* escola, mas *em sintonia com* ela.

Pesquisar sobre as maneiras como universidade e escola interagem na formação de professores se apresenta, desse modo, tanto como decorrência, quanto exigência da minha própria formação profissional. Para tanto a palavra consistência tem nesse trabalho a intenção central de expressar um compromisso de coerência entre os postulados de diálogo aqui traçados e as ações concretas que permitam reconhecer a tentativa de – abertamente – dialogar.

Ao problematizar essa questão a partir da ótica dos compromissos e desafios postos para a universidade, dois movimentos estarão delineados. O primeiro movimento - relacionado aos compromissos – parte da constatação de que as condições gerais das quais a universidade dispõe para enfrentar seus compromissos e desafios – em que pese sempre aquém do que se deseja – são sensivelmente menos depauperadas do que aquelas disponibilizadas à grande maioria das escolas e dos professores do Brasil. Tal situação favorece a que a universidade possa estar numa posição mais confortável tanto para olhar reflexivamente para si mesma, quanto para ser parceira e atuar não *para*, nem *por*, mas *com* a

escola, porém com um nível ampliado de responsabilidade.

O segundo movimento – que diz respeito aos desafios – aponta para a dificuldade de constituir um olhar menos hierarquizado no âmbito da universidade, tanto nas suas lógicas internas, quanto nas suas interfaces com a sociedade. Reconhecer que a universidade é um *locus* privilegiado de produção de conhecimento não implica aceitar que seja o único e tampouco o melhor. Assim, um dos pressupostos neste trabalho é a necessidade de olhar para a atividade acadêmica como parte de uma ecologia de saberes que presume, portanto, refutar uma razão monolítica em favor de uma diversidade epistemológica que ainda não tem uma forma claramente definida (cf. SANTOS, 2006, p. 144).

Para conduzir a discussão aqui proposta, além deste capítulo introdutório, que objetiva delinear os contornos da temática escolhido, delimitar o objeto de pesquisa e mapear o caminho a ser trilhado, este trabalho está estruturado em torno de outros seis capítulos que, no conjunto, visam a discutir em que medida o arranjo institucional – na universidade e na escola – favorece a promoção de uma relação simétrica entre as instituições e atores envolvidos na formação de professores, especialmente no que diz respeito aos espaços em que ambas as instituições estão mutuamente implicadas e/ou envolvidas.

O segundo capítulo, intitulado **Fundamentos da Pesquisa**, demarca os quadros referenciais que servem de fundamento para a pesquisa. Para tanto, procuro organizar a discussão em quatro seções. Na primeira seção procuro fazer uma breve contextualização, com a intenção de compartilhar a visão de mundo que informa meu olhar sobre o contexto da pesquisa, o que implica discutir o momento histórico no qual as questões a serem abordadas se inscrevem ou estão imbricadas. A segunda seção se ocupa de caracterizar o entendimento de profissão docente que permeia este trabalho, tomando como base para tal caracterização Maurice Tardif e a ideia de docência como profissão de interações humanas. Procuro então discutir a questão da formação docente a partir do trabalho de Kenneth Zeichner, levando em conta a necessidade de uma relação de colaboração entre universidade e escola para a formação docente. Na terceira seção, busco problematizar a relação entre universidade e sociedade, com destaque para o contexto das escolas. Com isso tento olhar para as possibilidades e dificuldades envolvidas em relações de parceria ou cooperação entre ambas as instituições, presumindo com isso que algumas das disjunções nessas relações são agudizadas pela estrutura fragmentária da universidade e pela dificuldade de manter relações que não sejam marcadamente hierárquicas. Por fim, na quarta seção do capítulo, trato das

reformas curriculares dos cursos de licenciatura do Brasil na virada do milênio e do marco legal dessas reformas, procurando mapear a relação entre esses marcos e alguns problemas consistentemente apontados em relação à formação de professores.

No terceiro capítulo – **Opções metodológicas** – defino a pesquisa como um estudo de caso qualitativo que toma o contexto dos cursos de licenciatura de uma universidade pública federal como unidade de análise. No capítulo procuro explicitar a construção do caso, bem como o balizamento teórico e metodológico que foi usado para estruturar o trabalho realizado. Naquele capítulo também defino em maior detalhe o contexto da pesquisa, bem como os parâmetros para coleta e análise dos dados.

O quarto capítulo – **O Que Dizem os Dados** – é devotado a estabelecer um diálogo *com* e *entre* os dados da pesquisa. Como será devidamente esclarecido, o desenho da pesquisa foi sustentado na interlocução com 34 profissionais – entre professores da universidade e de escolas – que de algum modo estão envolvidos com o trabalho formativo docente desenvolvido pela universidade, na condição de orientadores de estágio, coordenadores de curso ou professores em escolas que acolhem estagiários. Em função dos temas das entrevistas e do volume de dados, foi necessário organizar o capítulo em três seções, correspondentes às categorias ou dimensões referenciais que nortearam as entrevistas realizadas: Estágio Curricular Supervisionado; Relação entre Práticas de Ensino e Currículo; e Interação Universidade e Escola. Estas, por sua vez, comportam outras subdivisões que, como se verá, visam a facilitar o diálogo com o leitor.

Na seção 4.1 - **Estágios Curriculares Supervisionados**, procuro caracterizar os modos de organização, responsabilidades, definição de campos de estágio e formas de acompanhamento de estagiários. De certo modo, essa seção corresponde à caracterização dos estágios das licenciaturas na instituição. A seção 4.2 - **Relação entre Prática de Ensino e Currículo** – alimenta-se da discussão mantida na seção, agregando a ela a questão das práticas educativas como componente curricular e buscando estabelecer relações as práticas de ensino e os demais componentes curriculares. A seção 4.3 - **Interação entre Universidade e Escola** – busca identificar pontos que se destacam na relação entre essas duas instituições, procurando com isso apontar potenciais, limitações e avanços que se mostrem relevantes para a discussão realizada.

O quinto capítulo – **Isolamento e Fragmentação** – é, na verdade, uma decorrência ou desdobramento do trabalho de identificação nas três dimensões destacadas – estágios, relação

entre práticas de ensino e currículo e também entre universidade e escola – das categorias analíticas emanadas do exame de tais dimensões e que expressassem como se configuram as relações entre universidade e escola no contexto das licenciaturas. A opção por organizar essa discussão num capítulo exclusivo teve como norte a intenção de demarcar com maior clareza e assertividade dois aspectos centrais ao argumento desta tese e, com isso, melhorar a inteligibilidade da argumentação empreendida para mostrar como o isolamento ora opera como força reiterada, ora como condição a negar no âmbito dos cursos de licenciatura.

A partir da discussão nos dois capítulos que se ocupam da análise do contexto da instituição na qual atuo (Capítulo 4) e do isolamento e fragmentação no âmbito das licenciaturas (Capítulo 5), o Capítulo 6 – **Parceria Universidade-Escola** - busca fazer um contraponto entre algumas das questões observadas e o contexto de uma parceria para a formação de professores entre uma grande universidade norte- americana – a University of Wisconsin – Madison (UW-M) – e escolas em seu entorno. Esse contraponto inclui uma breve contextualização da formação de professores nos Estados Unidos e do conceito de Escolas de Desenvolvimento Profissional (EDP), bem como o registro e análise da experiência de acompanhamento que pude fazer de atividades no âmbito daquela parceria, no período de quatro meses (março a junho de 2009) em que realizei um estágio de doutoramento junto ao Department of Curriculum and Instruction, sob a orientação do Professor Kenneth Zeichner.

Por fim, no Capítulo 7 – **Conclusões, Limitações e Implicações** – retomo a tese proposta e reexamino as questões de pesquisa em termos do que foi possível apurar. Destaco no capítulo o tratamento dado ao objetivo geral deste trabalho de pesquisa, que é a construção de referenciais teórico-metodológicos voltados à prática de ensino, sua integração com os currículos de licenciatura e seu potencial para produzir aproximações consistentes entre universidade e escola. Busco nas categorias analisadas e nas diversas formas de ruptura do isolamento *nas* e *das* licenciaturas, os elementos que permitem formular teoricamente em torno da noção de cruzamento de fronteiras (*boundary crossing*²) usada por Zeichner (2010) para referir-se à criação, ocupação e compartilhamento de espaços nos quais convivam duas ou mais culturas, mantendo tanto traços originais a ambas, quanto práticas e formas de interação singulares àquele espaço.

² A tradução de expressões ou excertos não disponíveis em língua portuguesa foi feita pelo autor do trabalho.

2 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

A intenção manifesta do presente capítulo é estabelecer o quadro de referências a partir do qual as bases deste trabalho de pesquisa estão assentadas. Desse modo, buscarei explicitar com quais ideias procurei interagir para ajudar a promover o diálogo com o material de análise colhido. Embora não creia que pensar seja uma empreitada linear, sou partidário também da ideia de que uma peça de prosa acadêmica não deve causar uma sobrecarga cognitiva além daquela suscitada pelo nível de complexidade dos argumentos. Tomo, portanto, o caminho de uma narrativa linear fazendo um movimento que parte de questões mais gerais para as que imputo mais específicas. Eventualmente, no entanto, algumas recorrências e breves digressões podem ser feitas, a bem da clareza da argumentação.

Para tanto, divido o capítulo em quatro seções. Na primeira, busco compartilhar que a visão de mundo que acredito dar substância às interpretações aqui feitas parte da presunção de que vivemos num tempo e num lugar de crescente complexidade e desigualdade e que a educação assume – diante desse contexto – um papel de extrema importância, mas também de perceptível controvérsia. Na segunda seção procuro problematizar a profissão e a condição docente e o faço notadamente a partir do trabalho de Tardif (2005), bem como de convergências em torno da ideia de que a docência é uma profissão de interações humanas e que a natureza do trabalho desenvolvido pelos professores é constitutiva de sua identidade profissional. De modo particular, procuro situar a formação de professores para a educação básica a partir da interface entre universidade e escola e entre o conhecimento derivado *da* e *na* ação docente e aquele que versa *sobre* a ação docente. Na terceira parte do capítulo tento organizar uma discussão sobre formação docente à luz de um referencial que presume que os professores e as escolas de educação básica são uma peça tão importante quanto pouco considerada nos programas de formação docente e que a lógica que opera nesses programas reforça ou não deixa romper o caráter fragmentário e isolado da docência. Na quarta seção procuro situar o estatuto teórico da formação de professores para a educação básica diante da premissa de que o espaço de relação entre universidade e escola nesse processo formativo precisa ser pensado em termos de suas características e idiossincrasias.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

É cada vez mais comum nos depararmos com a afirmação de que vivemos um tempo de incerteza. Como Carson & Apple (2003, p. 11) salientam, no entanto, o fato de que a “cultura é emergente, contestada e, conseqüentemente, está sempre no processo de ser construída e reconstruída como produção histórica” permite entender que em certa medida todos os tempos são incertos. Entretanto, alguns tempos – argumentam – são particularmente mais incertos. Esse parece ser o caso do momento atual que, também, sob muitos sentidos, é um tempo de transição.

Independentemente da perspectiva que se encare, estamos vivendo um momento de extrema complexidade na história da humanidade. O sonho de redenção norteado pelo projeto da modernidade dá mostras cada vez mais de seu esgotamento³. O mundo passou e continua passando por profundas transformações sociais, políticas e econômicas, especialmente a partir da virada do segundo para o terceiro milênio. Nesse contexto de transformação, a reestruturação econômica vivenciada na transição para o século XXI refletiu, segundo Burbules e Torres (2004), algumas tendências, dentre as quais se acentuam a globalização da economia, acompanhada por um fluxo transnacional de capitais e o estabelecimento de novas relações e acordos comerciais entre países, resultando num processo incontestável de internacionalização do comércio, com a quebra de barreiras e entraves ao livre trânsito de mercadorias. Essa economia globalizada, a seu turno, resulta na reestruturação do mercado de trabalho, determinando novas relações entre capital e trabalho, num jogo de forças em que a flexibilização reforça – de distintos modos – os interesses do capital. Ainda assim, na linha do que argumentam, por exemplo, Apple (2006) e Santos (2006), a perspectiva aqui adotada é a de ao menos considerar as múltiplas experiências alternativas locais como uma possibilidade concreta (embora complexa) de mudança desse panorama global.

Além disso, o aumento do tamanho e da importância do setor de serviços (em detrimento dos setores primário e secundário) responde também – segundo esses autores – pela ascensão de novas forças produtivas, com uma crescente importância da produção intensiva de capital e um também crescente abismo financeiro, tecnológico e cultural entre os

³ Parte substancial da discussão formulada nesta seção resulta de um texto ainda não publicado, referenciado como Wielewicki & Rubin (2008), submetido a um periódico de circulação nacional.

países desenvolvidos e os menos desenvolvidos, tudo isso possibilitado – ou ao menos facilitado – pelo aporte intensivo das novas tecnologias de informação, num processo cujos impactos e desdobramentos ainda podem estar longe de uma compreensão mais plena.

Embora , como argumenta Vieira (2003, p. 21-22), seja possível falar na existência de uma economia mundial desde o século XVI, o binômio informação e inovação fez surgir uma economia global, caracterizada pelo fato de

[...] que *suas atividades estratégicas centrais funcionam numa escala planetária real e em tempo real*, o que vale tanto para as inovações como para o gerenciamento corporativo e financeiro. (VIEIRA, 2003, p. 22)

Eventos como os ataques de 11 de setembro de 2001 ou a recente (e ainda não superada) crise financeira ilustram, de um lado, as fronteiras cada vez menos definidas entre local e global e, de outro, as relações de interdependência dos eventos numa dimensão, intensidade, frequência e rapidez até poucas décadas atrás não vivenciadas

No que concerne aos vínculos históricos mais recentes deste contexto de mudança global da virada do século, parece haver poucas dúvidas quanto à relevância de dois marcos: as transformações políticas do período pós II Guerra Mundial e a queda do Muro de Berlim (em 1989), ambos passíveis de referência a um modo de organização política, econômica e social característicos de um pensar e de um agir que sublimam a perspectiva do ocidente.

O processo de acomodação de forças políticas e de reconstrução da Europa após a II Guerra Mundial, fez com que as relações que se estabeleceram, no cenário mundial determinassem uma práxis até então não vivenciada no campo das políticas internacionais, cuja marca essencial foi a polarização entre dois blocos pretensamente opostos. o período de elevação de tensões conhecido como guerra fria – um eufemismo para definir uma corrida armamentista que sustentou durante décadas um esforço concentrado de produção científica e tecnológica voltado a consolidação do poderio militar, nos Estados Unidos e na extinta União Soviética, com vistas à manutenção de sua hegemonia, respectivamente, nos dois blocos que se formaram para a partilha do poder mundial. Em que pese os aspectos diferenciais de cada bloco, ainda assim ambos têm como gênese comum uma racionalidade eurocêntrica.

Em relação a essa indiferenciação, Santos (2006) postula que nem mesmo o Manifesto Comunista deixa de ser

[...] um documento eurocêntrico que transmite uma fé inabalável no progresso, saúda a burguesia como classe revolucionária que o tornou possível, e, por essa razão, profetiza a derrota da burguesia face ao proletariado como classe emergente capaz de garantir a continuidade para além dos limites burgueses [...] (SANTOS, 2006,p. 217),

isto é, projeta uma nova sociedade sem romper, contudo, com os fundamentos da racionalidade que tem a Europa como valor e princípio, em que pese as distinções fundamentais entre tais projetos de sociedade, conforme também salientado por Popkewitz & Brennan (1998, p. 6-7).

Para além das distinções entre os dois blocos, há que se mencionar também que mesmo dentro do bloco alinhando os países capitalistas, divergências internas e interesses conflitantes ajudaram a criar as condições ideais para a emergência dos Estados Unidos como potência mundial que disputa – e eventualmente conquista – a hegemonia. A educação, a ciência e a tecnologia tiveram papel crucial na construção desse projeto hegemônico. Nesta disputa de forças os Estados Unidos despontaram como potência, principalmente pela confluência de seus projetos de ciência, educação e tecnologia, entre outros.

No que diz respeito à educação, as mudanças sociais tiveram um impacto determinante na configuração do que se entende por escolarização. A exigência de trabalhadores melhor preparados gerou movimentos de universalização de acesso, bem como de prolongamento de tempo e duração de permanência na escola por todo o mundo. Em países como Brasil, uma associação de fatores faz com que um expressivo contingente de pessoas cheguem ao ensino superior. Dentre tais fatores, é possível situar o ritmo de crescimento populacional, os avanços em termo de tempo de escolarização, de políticas voltadas à educação de jovens e adultos e à formação de professores, a expansão do ensino superior privado e a redução do investimento em universidades públicas.

Nesse mesmo tempo um conjunto articulado de políticas públicas para a educação em todos os níveis - sintonizadas com uma visão de Estado mínimo – estabelecem a educação básica (especialmente o ensino fundamental) como prioridade. Para a educação superior, prevalece um desenho de sistema no qual o Estado funciona como regulador – principalmente através de mecanismos de avaliação de desempenho – e delega à iniciativa privada a tarefa de expansão da oferta de ensino. Nesse desenho a missão central da universidade é funcionar como centro de produção e circulação de conhecimento. Não por acaso, a única dentre as atividades da universidade que tem expansão mais significativa no período é a pesquisa,

associada nesse modelo à pós-graduação *stricto sensu*, que também tem a tarefa de formar recursos humanos para a pesquisa e para o magistério superior. Nesse sentido, no mar de carência relativamente generalizada das universidades públicas federais no período 1995-2002, a pós-graduação soa como uma espécie de ilha de prosperidade.

No início da década que ora finda, uma mudança de orientação política no governo central do país amplia o leque de prioridades da educação, trazendo de volta à cena o investimento na expansão da oferta de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFESs), no ensino profissionalizante e em políticas de valorização do magistério.

Em meio a isso, no cenário internacional, um dos fatos mais relevantes é o processo de integração da educação superior europeia, com vistas à construção da Área de Educação Superior Europeia, através do Processo de Bolonha, que, em linhas gerais propunha a

[...] criação de uma área dedicada ao ensino superior que pudesse funcionar como o caminho para: 1) a livre circulação dos cidadãos; 2) a oportunidade ampliada de emprego; e 3) o desenvolvimento do continente europeu como um todo. Dentre outras questões, a explicitação dessas três intenções dá margem para interpretar o Processo de Bolonha como uma comoditização da educação superior, que estaria tendo um tratamento como bem (e não como direito) capaz de auxiliar na restauração da competitividade europeia e, talvez não sem razão, atraindo críticas substantivas ao Processo (cf., por exemplo, LIMA et al., 2008). (WIELEWICKI & RUBIN, 2008, p. 14)

Um dos objetivos explícitos do Processo de Bolonha é o que se chamou de “restauração da Europa do Conhecimento”, ou seja, a tentativa de retomada pela Europa de seu papel de irradiadora de conhecimento. As razões que movem tal processo, por sua vez, parecem ter uma motivação menos epistemológica, do que mercadológica. Restaurar a Europa do Conhecimento significa, entre outras coisas, retomar a competitividade da educação superior dos países europeus, que perderam considerável espaço para as instituições norte-americanas. Para tanto, Bolonha se pauta na flexibilização dos programas como forma de permitir complementaridades dentro do bloco de países da Europa ao longo do ciclo de vida dos indivíduos. De igual modo, cria-se uma clara segmentação de objetivos do ensino superior, ficando a graduação voltada à formação profissional, o mestrado para a formação de recursos humanos para o ensino e o doutorado, para a formação de pesquisadores.

No Brasil, duas iniciativas parecem fazer alinhamentos com a unificação da educação superior europeia: o projeto Universidade Nova e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O Universidade Nova,

criado na UFBA, propõe a criação de dois ciclos: um de formação geral e outro voltado para à formação acadêmica e profissional, a partir de um modelo, segundo seus proponentes, menos nitidamente disciplinar do que Bolonha e, por essa razão invocando que o projeto é, na verdade, a proposta de uma nova arquitetura curricular. Muitas das ideias centrais do universidade nova foram encampadas pela proposta de reforma universitária apresentada pelo governo, mas que como várias iniciativas dessa natureza, tem sido mais criticada do que propriamente discutida.

A segunda iniciativa que parece estabelecer conexões com Bolonha, atrela novos investimentos nas universidades (incluindo contratação de pessoal) ao cumprimento de metas de incremento de acesso, mobilidade, permanência e conclusão do ensino superior, bem como da diversificação da oferta de cursos. De certo modo, o REUNI é uma estratégia de reforma mais habilmente construída do que o próprio projeto de Reforma Universitária, na medida em que gera um conjunto de estímulos materiais aos quais as IFESs costumam ser sensíveis – fortemente sintonizados com as mudanças de foco desejadas pelo governo no projeto de reforma – mas condiciona a concessão à adesão voluntária ao programa pelas universidades interessadas e ao cumprimento das metas definidas pelas próprias instituições dentro do quadro de referências gerais do programa. Ou seja, as instituições não são obrigadas, mas optam por fazer vários redesenhos para manter o fluxo de investimentos que, no nível ora observado, há muito não se via.

Sintetizando a análise empreendida até aqui, é possível dizer, então, que o atual momento vivido pelo campo de formação de professores é de instabilidade e incerteza, quer, pela própria dinâmica social, pelas mudanças no ordenamento institucional acadêmico e pelo choque de racionalidades subjacentes aos processos formativos e aos currículos. Diante de tal situação, a formação de professores, tanto no Brasil como em outros países, tem sido apontada ora como problema, ora como solução para a crise vivida pela educação e movimentos de reformas educacionais dos anos 80 em diante têm consistentemente reforçado essa condição ambígua da formação docente.

2.2 PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Antes de discutir formação docente, talvez seja sensato definir docência, ou melhor, que elementos constituem o que se pode entender por docência. Em relação a isso Tardif (2005, p. 13-15) pondera que é preciso reconhecer que o saber do professor está fortemente relacionado com sua natureza social. Isso se dá, segundo aquele pesquisador, por uma conjunção de razões, dentre as quais o fato dele ser compartilhado por pares que atuam numa mesma organização, com formação, características e responsabilidades que se assemelham, por ser orientado e legitimado por um sistema de valores em comum, por existir na relação com o outro e ter como objeto, portanto, práticas e entes sociais, pelo fato de sua evolução não ser imune ao tempo e às mudanças sociais e por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional. Ou seja,

[...] o saber dos professores não é o 'foro íntimo' povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2005, p. 15).

Logo, tal saber não pode ser reduzido a uma preparação que seja insensível aos contornos dessa situação e que se resuma a prover os prospectivos profissionais com um conjunto de técnicas descontextualizado.

O que Tardif (op. cit.) postula é uma posição que situa “o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2005, p. 16) e para tanto, parte de algumas premissas, tais como a relação indissociável entre o saber e o trabalho docente, a diversidade e temporalidade desse saber, a experiência do trabalho como basilar ao saber, a natureza interativa do trabalho docente e as disjunções entre saberes e formação docente “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição de seus próprios saberes profissionais [...]” (TARDIF, 2005, p. 21).

Muitos aspectos fazem parte da formação ou do repertório de saberes de um professor. No caso de professores que atuam em qualquer das especialidades (por exemplo, biologia,

línguas, história), além da capacidade de lidar com conteúdos e questões singulares à sua 'especialidade', há ainda uma série de outras competências empíricas e teóricas necessárias ao exercício da docência. É preciso ter em mente, por exemplo, que trabalhar determinados conteúdos presume a capacidade de transitar tanto nos domínios teóricos da disciplina ao qual o conteúdo se vincula quanto naqueles domínios que dão sustentação e ajudam a explicar a natureza dos processos de ensino e de aprendizagem envolvidos. Em outras palavras, uma teoria de aprendizagem de língua, por exemplo, deve ser capaz de explicar o que se entende por linguagem e também por educação. Uma dimensão, portanto, não prescinde da outra.

Também se espera que tais educadores desenvolvam, por exemplo, uma percepção dos contextos nos quais desenvolvem seu trabalho, de forma a tornar possível entender o tipo de projeto educativo no qual a escola está ou pode estar engajada. A consciência sobre o projeto político-pedagógico da escola, por outro lado, pode ajudar o professor a tomar as decisões que se alinham com o projeto da escola, mas também com o seu próprio. O problema, no entanto, é que na transição da preparação teórica para a experiência de ser professor, diferentemente da expectativa de articulação permanente entre os saberes específicos de área e os relacionados ao ensino naquela área, essa conexão não raramente tende a ser esperada somente daqueles componentes curriculares mais diretamente relacionados à prática de ensino. Nem mesmo a obrigatoriedade da destinação de 400 horas de prática como componente curricular nos currículos parece ter sido suficiente – como pretendo mostrar no Capítulo 4 deste trabalho – para gerar o envolvimento de um maior número de professores das diferentes licenciaturas com as questões relacionadas à prática de ensino ou à escola.

Entretanto, não estou presumindo aqui que o equacionamento da prática nos currículos seria suficiente, por si só, para dar conta do que possa se entender como formação docente. Tomando por base as contribuições de Tardif (2005), reitero como fundamento a ideia de que a docência é tarefa que implica um conjunto articulado de competências e saberes que a caracterizam como profissão de alta complexidade. Parte dessa complexidade deriva, como já mencionei, do fato de que a ação docente tem, como argumenta aquele autor (op. cit., p. 13-14), uma natureza marcadamente social, na medida em que está sujeita a determinantes e condicionantes sociais.

Tal complexidade se manifesta, conforme argumentam Tardif & Lessard (2005: p. 63), pelo fato de que é necessário lidar, num contexto de docência, com a necessidade de ensinar – num espaço coletivo – a alguém (alunos), cuja presença é obrigatória, conteúdos estipulados

socialmente, com muitas das decisões sendo tomadas em face das circunstâncias que se moldam no próprio desenrolar dos eventos na sala de aula. Tais características vão implicar que os professores vivam numa contínua busca de equilíbrio entre a natureza solitária do trabalho desenvolvido e as necessidades coletivas (e individuais, também) do espaço educativo; entre a força centrípeta da padronização de currículos e programas e a força centrífuga da flexibilização necessária ao atendimento daquilo que é singular aos contextos e aos sujeitos do processo educativo; e entre a premissa da importância da educação e da nem sempre presente valorização do fazer docente. Há que se pensar, portanto, na atividade docente como altamente exigente de espaços de reflexão, imprimindo à formação uma perspectiva dinâmica e continuada. Seguindo essa linha de raciocínio, do ponto de vista da ação comunicativa que se desenvolve na sala de aula, a tarefa dos professores ocorreria, na perspectiva manifestada por Tardif & Lessard (idem), em três níveis: o da interpretação daquilo que acontece em aula, da imposição de sentido e direção aos eventos, com o objetivo de orientar as ações em função das ações privilegiadas e no nível da comunicação multidirecional, polissêmica e relativamente improvisada.

No que diz respeito ao presente trabalho, a visão da docência como profissão de interação humana (consoante com Tardif, 2005 e Tardif & Lessard, 2005) tem duas implicações centrais. A primeira, já demarcada aqui, é que se os saberes docentes são indissociavelmente ligadas a uma situação ou contexto de socialização profissional, o processo formativo não pode prescindir de análise, problematização e inserção nos contextos onde a ação docente se desenvolve. A segunda implicação é que tal análise, problematização e inserção não podem deixar de ter os professores como elementos protagonistas nesse processo.

Em relação ainda ao caráter de profissão da docência, Tardif argumenta (2005, p. 247-249) que a distinção entre profissão e ocupação “é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” e que, sinteticamente, as principais características que a pesquisa tem indicado sobre o conhecimento profissional, dão conta de que: ele se assenta em conhecimentos especializados e formalizados através de disciplinas científicas, tais conhecimentos geralmente são adquiridos através de formação universitária e de longa duração; esse conhecimentos são essencialmente pragmáticos, voltados a resolver situações concretas; há uma demarcação que atribui somente aos profissionais o direito de exercer a profissão, bem como o direito de avaliar seus pares. Além disso, tais conhecimentos exigem

autonomia e discernimento para adapta-los às diferentes situações que o exercício profissional venha a exigir, mas ao mesmo tempo, têm natureza evolutiva que exige formação contínua e continuada; e, por fim, implicam que os profissionais são responsáveis – como contrapartida à autonomia e competência – por aquilo que fazem profissionalmente.

Tardif (2005) ressalta que o aumento da demanda por profissionalização docente acontece num momento paradoxal na medida em que tal demanda coincide com um período de crise para as profissões mais sedimentadas. Esse autor enfatiza que o movimento em torno da profissionalização tem correspondência por todo o mundo e que tem no seu cerne a questão da epistemologia da prática profissional, definida por como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2005, p. 255).

Parto, em função disso, da premissa que a exigência de formação universitária para o exercício do magistério na educação básica tem um valor simbólico importante. Não me refiro ao status que as carreiras que exigem esse tipo de formação tendem a agregar, quer pelo fato de que a formação em nível universitária tende a operar como uma das características diferenciadoras entre profissão e ofício (cf. TARDIF, 2005, p. 247), ou pela caracterização, na cultura ocidental, de que “trabalho físico e trabalho mental são vistos como territórios de dois tipos diferentes de pessoa” (SOMEKH & ZEICHNER, 2009, p. 5). Acredito que o principal valor simbólico de tal exigência reside num possível reconhecimento de que o tempo e o esforço intelectual empreendidos adicionalmente (em relação a uma formação não-universitária ou com caráter de treinamento) podem ser vistos como uma tentativa de fazer frente à complexidade do ofício para o qual se forma. É importante também porque inscreve formalmente a universidade no processo de organização da formação docente e, por extensão – diante da aceitação dos argumentos sobre a natureza social do ofício docente – na relação com a escola.

Associando essas duas implicações – da necessidade de trazer o contexto da docência e os professores para o centro da discussão sobre formação docente e da relação fundamental da universidade com a formação docente e com o contexto onde essa formação se completa – torna-se imperativo o exame do que se tem feito (ou deixado de fazer) em termos de estabelecer conexões entre os diferentes contextos onde se dá a formação de professores.

2.2.1 Currículo e Formação

Num texto essencialmente contemporâneo, Bordas (1992) aponta uma situação de perplexidade que atinge não apenas o contexto da escola, mas também o círculo dos estudiosos de currículo. Tal perplexidade se dá especialmente pela constatação de que parece ainda haver uma lacuna no que concerne à construção de rotas alternativas factíveis de orientação dos educadores no que concerne ao desenvolvimento curricular, apesar dos avanços propiciados pela produção de intelectuais alinhados com as vertentes teóricas de reprodução e de resistência, que permitiram “ampliar o entendimento da complexa rede de interações e determinações sociais na qual se instala e se movimenta o processo educacional” (BORDAS, 1992, p. 5).

Ao apontar essa ausência “da necessária síntese integradora, capaz de orientar os educadores para agirem com maior grau de certeza e coerência na determinação do que deva ser o currículo tradutor de uma nova visão de sociedade e de homem” (ibid.), a autora permite inferir que – provavelmente a despeito das intenções de tais intelectuais – se caracterize um movimento que poderíamos chamar de dialética da incompletude ou de incompletude dialética do currículo. Tal movimento implicaria ponderar que o avanço na compreensão teórica sobre a questão complexa do currículo seria superior ao que se pode observar em contextos educativos concretos. Nesse sentido, conforme argumenta Apple (2006), o conceito de hegemonia desempenha um papel fundamental na compreensão do caráter político da construção curricular, papel, aliás, consistentemente negado nas perspectivas que de algum modo “higienizam” a atuação docente, procurando imbui-la de uma neutralidade impossível, improvável e indesejável. Apple (2006), no entanto, faz uma ressalva em termos de que ações concretas locais de construção de projetos verdadeiramente democráticos de escola tem apontado – especialmente pelo viés da experiência da participação direta – possibilidades distintas daquelas com as quais habitualmente nos deparamos.

De qualquer modo, há reiterados e consistentes argumentos quanto a um descompasso entre teoria e prática nos estudos sobre currículo (cf. indicam, por exemplo, BORDAS, 1992; APPLE, 2006 e GOODSON, 2007). Da mesma forma, tais autores também parecem compartilhar de uma relativa esperança de que o pêndulo que oscila entre essas duas dimensões (embora com alguma frequência pendendo para uma delas) possa se configurar em algo que funcione como um elo entre elas.

Em relação a esse descompasso entre teoria e prática, Bordas (op. cit.) aponta uma série de questões (desafortunadamente ainda contemporâneas) impeditivas de um avanço

efetivo do trabalho curricular, dentre as quais, é emblemática a situação paradoxal de “aparente 'co-existência' pacífica entre planejadores educacionais e professores incumbidos de desenvolver aquilo que é planejado” (p.6) e, de

[...] incomunicabilidade entre os dois 'agenciadores' do processo, da qual resulta falta de correspondência real entre o planejado e o executado ou, ainda, a precária reflexão sobre as práticas educativas concretas e seus igualmente concretos resultados [...] (ibid.),

uma situação que pode ter vinculação, conforme aponta a autora, com uma “alienação em relação aos componentes sociais da educação e do ensino” (ibid.), a um mesmo tempo sintomática e definidora do desconhecimento – por parte dos professores - da função da escola e da escolarização, um desconhecimento que por vezes custa a obrigação de aceitar como seus compromissos dos quais a sociedade, como um todo, procuro se isentar e transferir para a escola, a despeito de muitas vezes não serem, em essência, educacionais (cf. GOODLAD, 1994).

Parece haver também desconhecimento da estrutura autoritária do sistema educacional, da acriticidade das visões sobre conhecimento e da falta de familiaridade (e talvez até mesmo por isso, de interesse) dos professores com os mecanismos e processos de aprendizagem de seus alunos. A análise empreendida pela autora, portanto, expõe com lucidez a necessidade de pensar o trabalho curricular em termos tanto da teoria, como da organização curricular e pressupõe, na exata dimensão do postulado por Apple (2006), a participação democrática como modo de organização – e não apenas como fim – do currículo.

No que concerne, portanto, ao desenvolvimento do potencial emancipatório e democrático no âmbito das escolas, ou, para resgatar a noção de 'progresso' como um termo que poderia ser reconfigurado para descrever tal situação, é possível argumentar que

Se os educadores e as educadoras progressistas não forem capazes de articular novas e convincentes histórias de progresso no campo da educação, baseadas em novas ideias, metáforas e visões daquilo que poderia ser, então outras histórias de progresso, menos democráticas e mais opressivas, ganharão espaço. A questão, portanto, não é se o progresso é ainda possível, mas qual visão de progresso prevalecerá, à medida que ingressamos em um século novo e inexplorado. (CARLSON & APPLE, 2003, p. 15)

É precisamente nessa direção, como tratarei mais adiante, que as reformas constituem um espaço de contestação e de disputa.

Faço nesse momento, um recorte em termos de que a ação formativa da universidade, por melhor estruturada que seja, não pode fazer mais do que reunir elementos que permitam ao professor em formação inicial o ingresso num processo de socialização profissional capaz de prover condições para que – nesse processo – se desenvolver profissionalmente como docente.

É preciso reconhecer, portanto, que o desenvolvimento profissional docente (seja na universidade ou na escola) exige agência (isto é, participação ativa, comprometida e diligente) dos professores, não só por serem impactados diretamente por esse processo, mas especialmente pelo fato de que ao se assumirem sujeitos de sua formação, os professores avançam na direção de sua emancipação intelectual. Da mesma forma, se as alternativas formativas forem construídas a partir de uma dimensão coletiva e solidária, é possível esperar que essa forma de construção também seja capaz de enfrentar o isolamento que parece tipificar a condição de exercício profissional docente (uma questão que retomo nos Capítulos 4 e 5 deste trabalho). Por ora, fica a constatação que nesse particular ainda há um longo caminho a trilhar.

Uma outra fonte de inquietação, discutida numa produção coletiva no âmbito da linha Universidade: Teoria e Prática do PPGEDU-UFRGS (WIELEWICKI et al., 2007) diz respeito ao papel da universidade no processo de desenvolvimento profissional docente. A posição assumida pelo grupo – e reiterada aqui – procura manter distância de uma postura normativa, redutora do potencial reflexivo dos professores à validação de teses que a pesquisa acadêmica seja capaz de produzir. Tampouco toma-se o caminho de um descompromisso que – com maior ou menor sutileza – ao invés de fomentar a autonomia dos sujeitos e dos contextos, gere uma situação de mais isolamento e solidão. Trata-se, portanto, de uma postura que não exclui a possibilidade de conciliar senso comum e conhecimento científico e de que é tanto possível quanto necessário entender a realidade a partir da realidade. Dito de outro modo, é um reiterar da ideia de que uma nova racionalidade (nos moldes antevistos, por exemplo, na obra de Boaventura Souza Santos) se faz necessária. Tal racionalidade, portanto, presume que a universidade não renuncie a seu papel de crítica, de proposição e de compromisso como premissas fundamentais para a formação intelectual dos professores – aí incluídos também os que tem na universidade seu espaço de movimentação.

Em relação à questão da formação intelectual do professor, no prefácio à obra de Giroux, MacLaren (1997) reitera o entendimento de que

[...] o professor como intelectual deve estar comprometido com o seguinte: ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas; restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público comum ligados aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social (MCLAREN, 1997, p. xviii).

Além disso, McLaren sustenta que para Giroux “uma pedagogia da possibilidade realmente é possível, pois se o mundo do eu e dos outros foi socialmente construído, ele pode da mesma maneira ser desmantelado, desfeito e criticamente refeito” (id.). Essa ideia vai, portanto, ao encontro de uma visão freireana do processo educativo e, nesse sentido, é plenamente consistente com uma perspectiva dialógica desse processo, conforme o próprio Giroux (1997: p. 145) reconhece, ao afirmar que Freire combina uma “linguagem da crítica” com a “linguagem da possibilidade”. É dessa relação entre a crítica e a possibilidade que se pode afinar a compreensão da função social dos professores. Isso implica, em larga medida, reconhecer a complexidade social dos contextos educativos. Tal reconhecimento, por sua vez, presume compreender os profundos embates que ocorrem na âmbito das escolas, que são, no entender de Giroux

[...] lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, 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 devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (GIROUX, 1997, p. 162).

Em outras palavras, pressupõe romper com a ideia de uma pretensa neutralidade da ação educativa, um entendimento que ecoa na posição de Pimenta (2005: p. 38) de que “a educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer”. Nessa perspectiva Giroux pondera que

[...] uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação de professores e também para a pedagogia de sala de aula” (GIROUX, 1997: p. 158).

É especificamente em contraposição a tal tipo de racionalidade técnico-instrumental que uma quantidade de esforços contemporâneos de desenvolvimento profissional docente têm sido direcionados.

O cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir” (LIBÂNEO, 2005: p. 54). Concretamente, para articular um programa de formação docente, aquele autor defende que

[...] o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para alunos das escolas comuns. Em outras palavras, os mesmos processos e resultados que devêssemos esperar da formação geral dos alunos das escolas regulares deveriam ser conteúdos da formação de professores (LIBÂNEO, op. cit.: p. 73).

Pondero, portanto, que o avanço das percepções dos professores sobre seu *status* profissional passa, em grande medida, pela busca de uma crescente solidarização com os elementos mobilizadores dos sujeitos frente ao projeto educativo em construção. Isso significa, entre outras coisas, acreditar que a busca da relevância daquilo que se faz através da docência tem potencial para ajudar a suprimir distâncias entre os projetos de professores, de estudantes, de pais, de funcionários, enfim, da comunidade e merece, conseqüentemente, apoio e comprometimento de todos os envolvidos, inclusive das universidades. No caso das licenciaturas, isso se dá sobretudo em componentes curriculares que estão em relação direta com comunidade e escola – caso, por exemplo, da prática de ensino.

2.2.2 Formação Docente: a Prática de Ensino

É preciso salientar que a prática de ensino sob a forma de estágio curricular supervisionado é, tanto quanto qualquer outro componente curricular, uma atividade de aprendizagem e, nesse sentido, talvez seja mais preciso situá-la não como um espaço de mera aplicação de conhecimentos previamente aprendidos, mas sobretudo como um espaço essencialmente de aprendizagem.

De mesmo modo que tal espaço tem características compartilhadas com os demais componentes curriculares, é mister reconhecer que há, também, algumas que o tornam singular em relação aos demais. Um primeiro lugar, ela parte da premissa de que é necessário acionar saberes previamente mapeados no currículo, tanto quanto propiciar abertura para acomodar conhecimentos derivados da interação com o contexto de inserção dessa prática. Um outro aspecto diferencial diz respeito ao fato dessas atividades acontecerem num espaço

que não a própria instituição formadora, compartilhando de valores, convenções, uma praxis, enfim, não necessariamente acoplada – embora relacionada – com o espaço da universidade. Além disso, um terceiro aspecto diferencial tem relação com o fato de que a relação de aprendizagem supostamente esperada para acontecer nesse espaço é mediada por ao menos dois professores, um cujo locus de atuação é a universidade e outro, situado na escola.

Feiman-Nemser & Buchmann (1985, p. 63) advertem sobre três armadilhas que precisam ser superadas para que a experiência de inserção do professor em formação inicial na sala de aula tenha mais chances de se converter em uma aprendizagem da docência. A primeira armadilha – familiaridade – é que o fato da sala de aula não ser estranha ao professor em formação torna ainda mais necessário examinar em que medida sua trajetória influencia suas crenças a ponto de dificultar a percepção das condições e alternativas disponíveis. A segunda – dois mundos – parte da falsa premissa de que a conexão entre os mundos diversos da universidade e da escola pode ser feita com facilidade mesmo por quem não tem experiência. A terceira armadilha – mal entendido – tem a ver com o que fato de que a sala de aula é um ambiente voltado à aprendizagem do aluno, mas não necessariamente para a aprendizagem da docência. Para escapar dessas três armadilhas – argumentam as autoras – a parcela da formação docente que acontece nas escolas demanda um papel reformulado do professor, que agrega ao de promotor da aprendizagem de seus alunos o de participante ativo na formação de um novo colega.

O reconhecimento da presunção de uma competência específica para acompanhamento e orientação das práticas de ensino parece ser, a um mesmo tempo, uma solução e um problema. Trata-se de uma solução, na medida em que permite mapear o *locus* institucional ao qual se pode referir a aprendizagem necessária aos professores em formação e, dessa forma, concentrar a alocação de recursos e promover interlocuções necessárias. Esse reconhecimento, entretanto, não parece estar fazendo necessariamente com que tal competência seja valorizada na academia. Tampouco dá sinais de que seja promotor de maior envolvimento dos demais professores dos programas com a aprendizagem construída na prática de ensino, propiciada, em larga medida, pelo acionamento dos saberes previamente construídos ao longo do percurso formativo dos alunos.

Feinam-Nemser & Buchmann (1985), salientam ainda que nas situações de prática de ensino, “não se supera a dualidade pela sua eliminação” (p. 64) e, portanto, reconhecer as diferenças entre o contexto da universidade e o da escola é um primeiro passo para superar, ou

melhor dizendo, aprender a viver com as diferenças e a aprender com elas também. Com isso, os “futuros professores receberiam a mensagem de que a aprender com o que se ensina é parte da atividade de ensino” (p. 64)

Por outro lado, a situação problemática das escolas, tanto em relação às suas condições estruturais, quanto no que concerne a questões curriculares ou de recursos humanos faz com que muitos educadores tenham uma posição cética em relação à ampliação dos tempos de estágio, inclusive pelo receio de que as 'lições' aprendidas a partir de uma inserção descuidada num ambiente pouco salutar sejam a antítese do que se espera que os professores em formação devam aprender.

Por essa, dentre outras razões, Goodlad (1990), referindo-se situação similar no contexto norte-americano posiciona-se no sentido de que

Mais experiências de campo para os professores só tem probabilidade de serem benéficas sob certas circunstâncias de pleno acompanhamento, de pesquisa sobre as práticas existentes e, em última análise, de estágios de imersão em escolas que sejam exemplares e renovadoras. (GOODLAD, 1990, p. 36)

Além da necessidade presumível de que o ambiente da escola seja propício à aprendizagem da docência, da parte da universidade na demanda não pode ser menos exigente particularmente no que se refere ao nível de integração e coerência dos programas. Pesquisas sobre programas exemplares de formação de professores mostram que, a despeito de suas características diferenciais, suas formas de organização e seus currículos têm algumas características em comum:

[...] são particularmente bem integrados e coerentes: eles tem um trabalho de inserção na prática integrado nas disciplinas, de modo que reforçar e refletir as ideais centrais [do programa de formação] e esses dois aspectos do currículo ajudam a construir um entendimento mais profundo sobre ensino e aprendizagem. Estes programas são fundamentados num conjunto de grandes ideias aglutinadoras continuamente revisitadas e, portanto, mais profundamente compreendidas. Além disso, [...] são construídos em torno de uma visão forte e compartilhada sobre qualidade de ensino; eles usam parâmetros comuns para orientar tanto as práticas como as disciplinas; e demonstram conhecimentos e crenças compartilhadas entre os professores da universidade e os das escolas envolvidas” (DARLING-HAMMOND et al., 2005, p. 392).

Coerência é, portanto, um elemento fundamental que permite a desenvolvimento de um caminho efetivamente compartilhado, no qual universidade e escola buscam compreensão e ação concebidas e implementadas em torno de um esforço cooperativo. Aprender a conviver

com essa situação partilhada de ensino, por sua vez, remete à presunção de que o espaço representado pela prática de ensino é, ao fim e ao cabo, caracterizado pela hibridez, como trata Gutierrez (2009, no prelo), pelo compartilhamento de responsabilidade, como ponderam, Roth & Tobin (2004) ou mesmo pela fluidez entre os limites de ambos os contextos, o que permitiria encarar os espaços de prática de ensino, na linha do que argumentam Gorodetsky et al. (2007), como zonas de transição entre diferentes culturas. Essencial, no entanto, é reconhecer a possibilidade de que tal espaço precisa ter um estatuto epistemológico capaz de responder às suas peculiaridades, limites e desafios.

Reiterando a ideia de parcerias colaborativas como construções complexas e exigentes, Gardiner & Robinson (2009) evocam a evidência de vários estudos para reiterar que os processos colaborativos podem ser facilitadas por vários fatores e

[...] condições que incluem confiança, compartilhamento de riscos, respeito mútuo, equilíbrio de poder, diferenças (para promover perspectivas múltiplas e fazer avançar as concepções um do outro) e similaridades (tais como valores em comum) (GARDINER & ROBINSON, 2009, p. 83).

Dito de outra forma, pensar de modo colaborativo não significa espelhar a imagem daqueles com quem se tem parceria, mas construir um caminho refletido – pensado com apreço – em termos das razões que nos assemelham tanto das que nos diferenciam.

2.2.3 Formação Reflexiva

Com Donald Schön (1983) o conceito de profissional reflexivo ganha vigor e, por extensão, espaço de debate. De modo particular, sua crítica ao modelo de racionalidade técnica que permeia a formação profissional, traz à cena a necessidade de se discutir o que entende por processo reflexivo, uma vez que tal noção é basilar para a definição de uma outra racionalidade, cuja ênfase está na capacidade de exercer de modo crítico e autônomo, o controle sobre os rumos da própria formação.

As noções de reflexão *sobre* a ação, reflexão *na* ação e reflexão sobre a reflexão na ação, nos termos formulados por Schön, sejam úteis para explicar como, em situações de exercício profissional, professores (e outros profissionais) acionam processos que lhes permitem vislumbrar as razões pelas quais planejam ou tomam determinada decisão, no caso

da reflexão *sobre* a ação ou buscam ajustar sua conduta para levar em conta os eventos com os quais se deparam, no caso da reflexão *na* ação e que também, no caso da reflexão sobre a reflexão na ação, permitem refletir sobre os próprios processos reflexivos e, dessa forma, constituir condições para a emancipação intelectual.

Há relativo consenso, também, quanto às contribuições de Schön serem especialmente relevantes pela ruptura que representam com a ideia de que a teoria só se constrói pela ação formativa da pesquisa feita pela universidade e por trazerem à tona o argumento de que a prática docente incorpora um conhecimento que é peculiar e inerente ao contexto de atuação e que será explicitado e conhecido na proporção direta do exercício reflexivo no qual nos engajamos. As críticas a Schön, entretanto, conforme sugerido por Zeichner & Liston (1996: p. 18-20), concentram-se em pelo menos duas grandes dimensões: a ausência de uma perspectiva dialógica e a falta de atenção ao contexto social no qual ocorre a prática pedagógica.

Em relação à primeira questão, Zeichner & Liston (1996) ponderam que a visão de Schön acentua a reflexão como um processo eminentemente solitário e, dessa forma, parece desconsiderar que a aprendizagem da docência se dá em condições de relação com outros sujeitos, sejam eles professores da universidade, colegas, orientadores, tutores, enfim, todos aqueles para os quais a atenção de Schön não é direcionada, mas cujo papel no processo de socialização e de inserção na profissão é importante e que poderiam, por extensão, ajudar no processo de explicitação do conhecimento e na construção de um modo mais colaborativo de refletir e ensinar. Quanto ao segundo aspecto das críticas, Zeichner & Liston ponderam que Schön “focaliza sobre a prática de ensino ao nível individual sem atenção suficiente às condições sociais que estruturam e influenciam essa prática” (ibid., p. 19).

No Brasil, o conceito de prática ou de profissional reflexivo, muito presente nos referenciais para formação docente pós LDB, tem conquistado, ao longo de pelo menos duas décadas, grande espaço no debate educacional, também a partir das ideias de Donald Schön, trazidas ao país por António Nóvoa (1992) no início da década de 90, passando por sucessivos momentos de valorização, mas também de debate e contradição.

Sinteticamente, portanto, a discussão sobre profissional ou formação reflexiva tornou-se uma espécie de lema ou palavra de ordem cujo sentido foi esvaziado tanto pelo foco excessivamente individualista (reflexão como capacidade individual a ser desenvolvida), quanto por estar desprovido, por exemplo, do senso impresso ao conceito por Zeichner e

Liston (1986; 1996), cujo foco, diferentemente de Schön, está na relação entre o processo reflexivo do professor enquanto trabalho intelectual e as condições de escolarização de seus alunos. Vale a pena salientar que a articulação do conceito de professor reflexivo feita por Zeichner e Liston estava inserida num contexto de reformas que questionava a capacidade dos professores de lidarem intelectualmente com seu ofício. De igual modo, esse conceito não está descolado da busca de aproximação entre universidade e escola, marcada por um desequilíbrio de poder entre ambas as instituições, particularmente no que concerne ao reconhecimento que somente o conhecimento produzido pela universidade seria a forma válida de conhecimento.

Nas raízes do conceito de professor reflexivo está o pensamento de Lawrence Stenhouse, para quem a pesquisa é a investigação auto-crítica sistemática que é tornada pública. Ele argumenta que a pesquisa,

[...] como investigação, tem como fundamentos a curiosidade e um desejo de compreender; mas é uma curiosidade estável, e não passageira; e sistemática no sentido de ser sustentada por uma estratégia. (STENHOUSE, 1981, p. 103)

Em função disso, o argumento de Stenhouse é basilar para uma posição que vê o professor como alguém que tem algo a dizer. Para ele, portanto,

A pesquisa é educacional na medida em que possa ser relacionada à prática da educação. Se esta relação é feita por uma teoria de pedagogia em algum nível de generalização, ou por extensão de experiência que informe a prática, ou pelo fornecimento do quadro referencial para a pesquisa ação como uma ferramenta para explorar as características de situações específicas, ou pela avaliação crítica da prática, ou por todas estas coisas, isso ainda parece ser uma questão em aberto. Mas dois pontos me parecem claros: primeiro, os professores devem inevitavelmente estar intimamente envolvidos no processo de pesquisa; e segundo, os pesquisadores devem se justificar aos profissionais, e não os profissionais aos pesquisadores. (STENHOUSE, 1981, p. 113)

Stenhouse entende, assim, que o lugar que cabe aos professores na pesquisa educacional é de centralidade pelo simples fato de que são eles – e não os pesquisadores – que estão à frente das salas de aula. Em seu argumento, Stenhouse acentua que mesmo em diferentes tradições de pesquisa que se valem do professor como meio de acesso à pesquisa no contexto da sala de aula, ora como objeto de estudo, ora como observador participante, há consenso quanto ao reconhecimento de que o professor, por estar onde está, é cercado de ricas oportunidades de pesquisa.

Mesmo diante das objeções associadas ao professor como pesquisador, Stenhouse argumenta que as estratégias de auto-monitoramento que o professor tem que desenvolver para atuar profissionalmente servem de apoio para que ele possa construir os elementos que permitem que lhe permitem “ser capaz de usar a si mesmo como um instrumento de sua pesquisa”. Também, o envolvimento que tem com sua prática, o torna, segundo Stenhouse (1981, p.110-11), menos vulnerável a ser tendencioso em sua pesquisa, visto que tem interesse em que esta ajude a melhorar sua atuação. O que mais falta aos professores, sintetiza o autor, é confiança e experiência em relacionar teoria com planejamento; e em conduzir pesquisa. Porém

“O mais sério impedimento ao desenvolvimento dos professores como pesquisadores – e, sem dúvida, como artistas no ensino – é pura e simplesmente falta de tempo. Neste país os professores dão aulas demais. Assim, a pesquisa feita por professores é uma atividade de minoria, comumente estimulada e apoiada por estruturas acadêmicas formais ao nível do mestrado e do doutorado, ou por participação num projeto de pesquisa com o conceito de de pesquisa-de-professor, já previamente embutido.” (STENHOUSE, 1981, p. 111)

Por fim, a questão central para Stenhouse é fazer com que a pesquisa do professor possa prover os elementos para a tomada de decisões consciente sobre seu próprio trabalho, valorizando-o como prática refletida.

Pimenta (2005, p. 20) entende que a valorização da prática na formação profissional docente, “[...] mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição[...]”, reitera a necessidade de que os currículos de formação inicial propiciem condições, ao longo de todo seu percurso, de vivência da prática e de reflexão sobre tal vivência em tais situações.

Assim,

[...] quanto à abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido. A transformação da prática do professor deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. (PIMENTA, 2005, p. 24).

Segundo o argumento de Lima (2005, p. 67-72) a atividade profissional docente se reconstrói continuamente e, nesse sentido,

[...] um ensino significativo, baseado na ação-reflexiva, na unidade entre teoria e

prática, encontra correspondência na aprendizagem significativa. Ensinar reflexiva e significativamente implica em estimular a capacidade intelectual dos alunos, incentivar sua flexibilidade de pensamento e torná-los detentores de seu próprio processo de conhecimento e aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa foi tomada como ponto de partida, como norte e como ponto de chegada da proposta de formação contínua de professores aqui sugerida. Desse modo, o que orientou o presente estudo foi a possibilidade de intervir no processo de formação de professores como forma de estimular o movimento entre reflexão e ação, visto como condição de um ensino e aprendizagem significativos.” (p.72)

Neste ponto, no entanto, importa indicar que uma das mudanças interessantes produzidas a partir da LDB e do novo aparato legal norteador da formação de professores é o entendimento de que a dicotomia entre teoria e prática conflita com a concepção do professor como sujeito capaz de tomar decisões bem informadas. A esse respeito, Pimenta e Lima (2004) indicam que o período de estágio, isto é, o período obrigatório de prática de ensino pelo qual todos estudantes de licenciaturas⁴ têm de passar, tem sua epistemologia própria e, conseqüentemente, suas próprias bases teóricas.

Soma-se a esse entendimento a constatação de que

O crescente reconhecimento de uma epistemologia assentada sobre pressupostos da prática profissional (Schön, 1983 e 2000; Zeichner, 1987, 1992a e 1992b), de um modo geral ainda pouco prestigiada pelos projetos tradicionais dos cursos de licenciatura e pela academia, é uma das dimensões mais relevantes presentes no debate. Com o tempo o professor vai sendo compreendido e compreendendo-se como sujeito de sua formação, na condição de interlocutor qualificado da universidade na formação de profissionais do ensino e na produção de conhecimento educacional. Até então, quando a academia se mobilizava para se aproximar das escolas, em geral por meio de “receitas e pacotes acadêmicos” produzidos exclusivamente pela universidade, observava-se que nesse movimento os esforços eram feitos para dar respostas a pontos críticos verificados no cotidiano escolar. Essa perspectiva tradicional de integração da academia com a escola básica era movida antes com o objetivo de resolver problemas para o professor do que para valorizar processos reflexivos em colaboração, a partir das experiências docentes, enfim, dos saberes dos professores do ensino básico, construídos nos embates teóricos-práticos no cotidiano escolar. (FOERSTE, 2005, p. 15-16)

Reitero aqui minha posição de buscar aproximação e não dicotomização desses dois

⁴ É interessante notar que o nome Licenciatura - usado para designar os programas universitários destinados à formação de professores – pressupõe a provisão de uma ‘licença’ (ou certificação) para ensinar como resultado desta empreitada educacional. O ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza defendia fortemente o princípio de que tal licença ou certificação deveria ser, nos termos do Relatório do Banco Mundial, válido somente por certo tempo e que a manutenção de tal licença deveria depender de exames padronizados regulares organizados por autoridades educacionais federais.

conceitos. Me coaduno, portanto, com com Pimenta & Lima (2004: p. 35-57) na defesa do princípio de que toda profissão é prática, uma vez que se aprende a fazer “algo” ou uma “ação”, e também é técnica, “[...] no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias” (p.37).

Por outro lado, é fundamental ter em mente que há, no entender de Zeichner (2003, p. 3), por todo o mundo, um conjunto significativo de esforços para qualificar a educação e garantir acesso a todos. Segundo esse autor, esse desejo de mudança pressupõe o deslocamento de um cenário mais autocrático e centrado no professor, para um mais centrado no aprendiz e em aspectos que lhe sejam culturalmente mais relevantes.

Na medida em que haja avanços na busca por esse cenário diferenciado e, presumivelmente, exigente de um contínuo repensar e reposicionar, “[...]o movimento de reflexão sobre a ação e na ação é aqui interpretada como método de formação contínua de professores” (LIMA, 2005, p. 72).

Estendendo a crítica que autores como Zeichner e Liston fazem a perspectivas individualistas e descontextualizadas de prática ou professor reflexivo, Pimenta (2005, p. 23) acentua que o uso indiscriminado do termo “[...] tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico”, ou seja, restaurando concretamente um modelo de racionalidade ao qual o conceito de profissional reflexivo visava se opor. Além disso, essa autora adverte quanto à apropriação meramente retórica de conceitos tais como *professor reflexivo*, que teria seu sentido esvaziado pela própria falta de condições de trabalho que caracteriza na regra a profissão docente no país.

O trabalho de pesquisa de Zeichner, alicerçado numa relação de estreita parceria com escolas e professores, tem indicado, de acordo com Pimenta

[...] três perspectivas a serem acionadas conjuntamente: a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem na quais professores se apoiem e se estimulem mutuamente. (PIMENTA, 2005, p. 26)

Compreender formação inicial e formação continuada como pontos ao longo de um *continuum*, implica por sua vez, uma necessidade por profissionais da educação que estejam

preparados para confrontar o processo de destituição de poder que se dá, no entender de Kincheloe (1997, p. 28), através da sua efetiva eliminação do processo ativo de descoberta e disseminação do conhecimento. Pode-se supor que processo de destituição se começa, muitas vezes, na educação inicial e se estende, com frequência, até mesmo na educação continuada, especialmente sob a forma da desconsideração dos saberes da docência do professor e por uma visão unidirecional ou ao menos pouco dialogada, de formação por parte da universidade.

Em relação a esta e a outras formas de destituição de poder do professor, Zeichner (2003, p. 9) alerta que “um dos usos mais comuns do conceito de reflexão envolve ajudar os professores a refletir sobre sua atuação com o objetivo principal de replicar na sua prática aquilo que a universidade supostamente entende ser eficiente”. Seguindo a linha argumentativa de Kincheloe (1997), uma das formas de construir tal destituição está pautada na tentativa de mostrar ao professor a irrelevância de sua formação profissional, bem como pelo oferecimento ao professor da promessa de redução das incertezas no seu fazer pedagógico, como se ensinar não fosse inerentemente um ato de incerteza.

No que concerne à preparação dos professores e dos alunos para pensarem criticamente, o argumento central de Kincheloe (1997, p. 32) é de “que os professores devem aprender a pensar de forma sofisticada antes que eles possam ensinar os estudantes a fazê-lo” e isso implica vislumbrar uma situação em que eles “tornam-se professores-pesquisadores que questionam a natureza do seu próprio pensar” (idem). Assim, em que pese as distinções mais ou menos sutis entre as proposições de Zeichner e de Kincheloe, é relevante ponderar que “mudanças qualitativas na prática de sala de aula só ocorrerão quando os professores entendelas e aceita-las como sendo suas próprias” (Zeichner, 2003, p. 5). Para tanto, é fundamental compreender a natureza essencialmente política da educação, reiterando, na linha de argumentação de Wielewiski (2006), que a formação é contínua, progressiva e não linear e que, deste modo, conforme pondera Machado (2005, p. 35), talvez devamos “ter ousadia de duvidar das crenças, dos valores, das legitimações, das naturalizações cristalizadas, acompanhada de atitudes de desconstrução e construção, pois o momento político/social que vivemos clama por processos de reorganização, mesmo que ainda em construção”.

As atitudes de construção e desconstrução a que se refere Machado (2005) tem guarida na proposição de Kincheloe (1997, p. 115) de a consciência do homem ou da mulher como seres sociais pode ajudar a entender como nossas opiniões, crenças e atitudes são influenciadas

pela cultura dominante e, conseqüentemente, isso permitiria a construção de resistências a esse assujeitamento.

Neste processo de construção, desconstrução e reconstrução a linguagem tem papel chave e não é neutra. Daí a importância de nos conscientizarmos de que todas as ações (inclusive as metodologias pretensamente neutras) são políticas em sua essência e características.

A análise feita por Lima (2005) dá conta, dentre outras questões, das dificuldades e complexidades envolvidas no exercício da docência e na formação docente, especialmente no interior do país. Condições precárias de trabalho e formação infelizmente são a regra, não a exceção e, nessa perspectiva, a luta por justiça social não pode prescindir da afirmação social dos docentes do país.

Atacar essa questão pode ajudar a perceber com maior clareza a natureza política da educação e colaborar na tarefa sempre difícil de traduzir os “deveres” e possibilidades educacionais em “poderes” e realidades de escolarização. (ZEICHNER & LISTON, 1996, p. ix).

Zeichner & Flessner (2008, no prelo) reiteram o argumento de que a formação docente com vistas à justiça social demanda um contexto institucional, sem o qual os programas de formação docente podem não ter impacto significativo, por exemplo, entre futuros professores. É nesse sentido que parte substancial da energia do presente trabalho se concentra na compreensão de questões que digam respeito a uma dimensão socialmente compartilhada do processo formativo, com vistas à constituição de referências que permitam pensar a construção de parcerias numa perspectiva menos ativista e mais proativa. Partindo também da premissa que

[...] Como uma dimensão da prática social mais ampla, a prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, sobremaneira, pelo trabalho coletivo entre sujeitos curiosos, inquietos e insatisfeitos com os resultados de seu próprio trabalho e que suspeitam que a diversidade do grupo é um ponto a explorar para enriquecerem sua própria individualidade. A prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, enfim, pelo seu caráter emancipatório e como fonte geradora de novos conhecimentos e/ou novas teorias. (CARVALHO, 2006, p. 14)

É também exatamente por essa razão que importa buscar referências, ainda que em outros contextos, de espaços de institucionalização de regimes de colaboração efetiva entre universidade e sociedade. Conforme procuro mostrar no Capítulo 6 deste trabalho, que o

momento de reformas educacionais nos Estados Unidos na década de 1980 gerou engajamentos de duas vertentes distintas. De um lado, como reporta Abdal-Haqq (1998, p. 1) os pragmáticos, preocupados com a perda de crescente competitividade econômica do país e os defensores do princípio da justiça social, receosos pela persistência das desigualdades sociais. Em comum, ambas as vertentes acreditavam que um processo aprimorado de escolarização poderia ajudar a enfrentar essas duas tendências negativas, através de uma visão “de melhores escolas e melhores professores como cruciais para o bem estar social e econômico do país” (ibid.). Nesse contexto surge o “movimento para reconfigurar a formação docente para melhor preparar os professores para escolas reestruturadas” (ibid.), e que tem como premissas básicas a necessidade de maior integração entre universidade e escola e, por extensão, a compreensão de que melhorar o ensino e aprendizagem nas escolas e revitalizar a formação docente eram dois processos que precisavam ser vistos de forma indissociável.

2.2.4 Formação de Professores na Universidade: Interesses Difusos

De uma maneira geral, como tenho reiterado ao longo deste texto, a última década nos permitiu testemunhar – quer pelos reordenamentos legais ou pelos realinhamentos científicos e epistemológicos no campo da formação de professores – um aumento pontual no interesse de profissionais atuantes nos cursos de licenciatura sobre questões relativas à formação docente.

Ainda que se possa questionar a natureza ou intensidade de tal interesse, não é possível desconhecer que o surgimento (ou fortalecimento) de associações profissionais dedicadas parcial⁵ ou totalmente ⁶ ao ensino nas áreas, a publicação de livros de autores nacionais e internacionais⁷; e de revistas acadêmicas⁸, bem a realização de eventos

⁵ Dentre as associações dedicadas apenas parcialmente à questão do ensino em suas áreas, estão a Sociedade Brasileira de Física – SBF – 1969 - <<http://www.sbfisica.org.br>>; Sociedade Brasileira de Matemática – SBEM – 1988 – <<http://www.sbem.com.br>>; e a Sociedade Brasileira de Química – SBQ – 1977 - <<http://www.s bq.org.br>>).

⁶ Dentre as associações dedicadas exclusivamente ao ensino nas áreas estão, por exemplo, Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM – 1991 - <<http://www.abemeducacaomusical.org.br>>; a Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia – SBENBIO – 1997 - <<http://www.sbenbio.org.br>>; Sociedade Brasileira do Ensino de História – SOBENH - <<http://www.sobenh.org.br>>;.

⁷ Em função da proximidade com minha área de atuação, cito, por exemplo, ABRAHÃO, 2004; CELANI, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2005; CONSOLO e ABRAHÃO, 2004; GIMENEZ, 2002, 2003; e LEFFA, 2000; 2001.

⁸ Cito, dentre os periódicos, cito: Educação Matemática em Revista; Química Nova; Revista Brasileira de Ensino de Física; Revista Brasileira de Ensino de Química (ReBEQ); e Revista da ABEM, entre outras.

tematizando questões de ensino, aprendizagem e formação docente nas diferentes áreas especializadas, gera movimentos relevantes no seio das áreas especializadas. Também não é possível desconhecer que na maior parte dessas áreas, a preocupação com a questão da educação – mesmo diante da ressalva de trazer um recorte de conhecimento especializado – ainda é desproporcional ao que se investe em tempo e energia intelectual na pesquisa que não pauta a questão educacional.

A despeito de tal crescimento ter motivado a criação (ou desenvolvimento) de nichos de interesse nas diferentes licenciaturas sintonizados com a questão da formação de professores, também é plausível argumentar que ainda há muito espaço nessas áreas para contribuições advindas do campo da educação, inclusive no que diz respeito à pedagogia universitária.

O cenário no qual tal interesse adquire maior relevância, no entanto, tem como pano de fundo uma tensão entre uma racionalidade na qual a formação docente presume a acumulação de um saber disciplinar específico da área objeto da formação durante um certo período, ao fim do qual são agregados saberes relativos às atividades de ensino daquele saber disciplinar específico, por isso chamada por Krahe (2004) de racionalidade instrumental e uma outra, tratada por aquela autora como racionalidade prática, na qual se presume a formação de um “profissional autônomo, reflexivo, criativo e capaz de tomar decisões sobre sua ação pedagógica” (ibid., p. 152).

Assim, diante de tal tensão, sob a insígnia do termo ‘formação de professores’ inscrita nas diversas áreas que mantem oferta de cursos de licenciatura podem estar alojados interesses de pesquisa tão distintos quanto a importância da inclusão de um dado repertório de conhecimentos disciplinares específicos no currículo de uma dada licenciatura ou aspectos da formação de identidade profissional docente. Com isso, não seria descabido presumir a possibilidade de que produções identificadas como formação de professores possam estar referidas mais especificamente aos resultados presumidos da formação universitária recebida pelo futuro professor da educação básica do que ao trabalho ou ofício docente em si. Cabe aqui ressaltar que embora ambos as questões sejam intimamente relacionadas, os focos investigativos podem ter a mesma distinção que se reconhece, por exemplo, entre produto e processo, respectivamente.

Na esteira da discussão gerada pela promulgação da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais geradas a partir do Edital 04/1997, evidenciavam-se dois problemas: a falta de uma

identidade própria das licenciaturas e a falta de diálogo entre as áreas participantes do processo formativo, tornada ainda mais aguda pela característica da estrutura departamental pós-reforma universitária de 1968.

Das muitas formas possíveis para o enfrentamento desses dois problemas, uma relativamente recorrente foi a constituição de espaços de debate internas às estruturas das licenciaturas. Esse modo de organização não raramente gerou tanto um aprofundamento da discussão interna nos cursos (com distintos níveis de estímulo e envolvimento das áreas afins no debate), quanto a construção de alternativas formativas variando de versões fortemente endógenas a arranjos com participação de diferentes áreas e atores participantes do processo formativo. A posição que sustento aqui vai na direção de um equilíbrio de forças situado em algum lugar a meio termo destes dois extremos, ou seja, uma posição que leve em conta as peculiaridades e singularidades das áreas, mas que contudo não desconheça a competência (formalmente) constituída dos parceiros do processo formativo. Trata-se, portanto, também, de terreno fértil para reflexões e estudos que dizem respeito ao fazer pedagógico na educação superior.

Além disso – e para tornar a questão mais complexa – a percepção de uma situação de crise na educação trouxe ao centro do debate, nas mais diversas áreas e esferas de discussão, a questão da educação. É bastante evidente, por exemplo, que áreas identificadas com questões de ensino e/ou de aprendizagem foram capazes de capitalizar oportunidades e crescer de forma intrinsecamente associada às questões que dizem respeito à escola, à formação docente e à educação, reiterando um compromisso que é tão epistemológico, quanto político.

Se de um lado a busca de identidade própria pode gerar alguma forma de isolamento ou de diálogo para dentro das diferentes áreas, é inegável, de mesmo modo, que a sensibilização de uma área de licenciatura no que concerne aos temas da docência pode também abrir espaços de interação que reforçam o senso de que entre as diferentes áreas de licenciatura, por exemplo, há em comum um espaço de problematização do ensinar, do aprender e do constituir-se professor. Coloca-se, com vigor, portanto, uma pauta que tradicionalmente diz respeito à ação pedagógica na universidade e para além dela.

Em relação ao estudo dos processos formativos, talvez até mesmo pela evidência da necessidade de avanços, no âmbito das licenciaturas, em direção à busca de interações significativas com o universo da educação básica, é possível vislumbrar algumas condições favoráveis à constituição de um campo de análise das práticas e das bases epistemológicas

sobre as quais a docência nas diversas áreas se assenta. Isso – reitero – se aplica visceralmente ao docente universitário.

Tal possibilidade é vislumbrada especialmente a partir da consideração das questões relativas ao compromisso desejável do professor universitário com sua formação. Nesse sentido, Bordas (2003) pondera que se, por um lado,

[...] ocupar-se com o contínuo aperfeiçoamento profissional é não só uma necessidade, mas um dever que se torna imperativo quando as funções exercidas envolvem alta responsabilidade social [, também há que se ter em mente que, por outro lado,] a consciência da obrigatoriedade de observar-se este princípio não é, contudo, tão generalizada quanto a desejável, especialmente quando se trata da docência de nível superior. (BORDAS, 2003: p. 131)

Tal consciência, como discute a autora, não diz respeito ao aperfeiçoamento na área específica de conhecimento do professor da educação superior, mas a uma insuficiente percepção da importância dos saberes pedagógicos no fazer docente (como argumenta também CUNHA, 1998). É possível relativizar que nas áreas tradicionalmente voltadas à formação de bacharéis a falta de tal percepção talvez seja mais palpável. Nas licenciaturas, contudo, a tradição arraigada do modelo formativo que trata o conhecimento pedagógico como uma agregação final ao conhecimento especializado da disciplina ainda tem razoável vigor nas construções curriculares para formação de professores nas universidades brasileiras (como mostram, por exemplo, KRAHE, 2007 e DINIZ-PEREIRA, 2000), em que pese todas as críticas que esse chamado modelo ‘3 mais 1’ já recebeu e continua recebendo.

2.3 UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: DISJUNÇÕES E INJUNÇÕES

Parece não causar mais surpresa o descompasso entre as exigências que são postas para a formação de professores para a educação básica e as vivências que estes têm em seu processo formativo (WIELEWICKI, 2006: p. 44). De igual modo, conforme KRAHE & WIELEWICKI indicam que

O arcabouço da nova legislação de educação apontou para as fragilidades do sistema e, em seu lugar, indicou a necessidade imperiosa de mudanças dos padrões da formação de professores em nível superior. As proposições que derivaram desse

processo têm potencial para impactar a dinâmica e o funcionamento dos cursos de licenciatura e, por extensão, o papel dos formadores, bem como os aspectos que dizem respeito à pedagogia universitária, especialmente pela conexão mais explícita entre os distintos agentes formadores – escola e universidade – numa lógica que os reconhece igualmente como locais de trabalho e de pesquisa. (KRAHE & WIELEWICKI, 2009, p. 7)

Se o reconhecimento de tal potencial tem relativa fluência na academia, o mesmo talvez não possa ser dito de como esse potencial se desdobra em ação efetiva. A desconexão entre universidade e escola não é fenômeno novo, tampouco restrito ao contexto brasileiro. Do mesmo modo que as reformas brasileiras pós LDB, o grande movimento de reformas educacionais ocorrido nos Estados Unidos na metade da década de 1980 teve um forte componente de crítica ao isolamento da universidade em relação às escolas (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983). Uma diferença⁹ fundamental, no entanto, é que nos Estados Unidos, duas vertentes básicas se organizaram diferentemente para responder ao mesmo desafio. De um lado, a solução foi desautorizar o discurso e desarticular a ação das faculdades e estudiosos de educação e de outro, robustecer a relação pedagógica da universidade com a escola.

Esta segunda vertente, por sua vez, presume a necessidade de um repensar do que se possa entender por pedagogia universitária. Como campo de estudos que interessa a virtualmente todas as áreas, tem um caráter eminentemente multidisciplinar. Isso permite crer, por exemplo, que os estudos ou esforços sobre pedagogia universitária podem ser perfeitamente adequados para cumprir um papel de conexão ou de amálgama entre as distintas áreas, podendo ocupar, portanto, o objetivo – por vezes mais almejado do que vivenciado – da interdisciplinaridade. O foco da discussão no entanto, não é o potencial interdisciplinar da pedagogia universitária, mas sua capacidade de funcionar como elemento de integração num contexto que tem forte propensão à fragmentação: as licenciaturas.

Para sintetizar, uma pauta sensata para os estudos de pedagogia universitária pode presumir três movimentos que vão ao encontro dos referenciais sinalizados por Krahe e Franco (2005: p. 284-5): 1) a convivência harmônica entre as dimensões específicas e gerais da formação profissional; 2) a interação com outras áreas do conhecimento; e 3) uma lógica de compartilhamento de esforços para potencialização de resultados com vistas à criação de

⁹ O termo 'diferença' aqui talvez se aplique mais em função do nível de organização das duas posições, do que à sua existência nos dois países. Os debates que antecederam, acompanharam e se seguiram à promulgação da LDB deixam evidente a existência de posições antagônicas, bem como da tentativa de desautorizar a universidade como espaço que devesse estar preocupado com a formação de professores.

uma cultura de cooperação.

2.3.1 Parcerias entre Universidade e Sociedade

Enquanto se argumenta que a docência, como profissão é insuficientemente valorizada (cf. Tardif e Lessard, 2005) e pouco atraente (Hargreaves, et al., 2002), na universidade, de igual modo, os reflexos de tais percepções são evidenciados numa menor valorização intelectual da função ensino e, mais agudamente da extensão, em comparação com a pesquisa, em detrimento de uma relação indissociável e, portanto, não preponderante, de nenhuma.

Considerando ainda aspectos pragmáticos da vida institucional, o estabelecimento de vínculos com a sociedade, especialmente a partir da extensão, não tem se constituído como prioridade institucional, nem no que se refere à mobilização dos recursos e da energia institucional, nem no que diz respeito ao potencial criativo empregado para dar conta da pesquisa ou do ensino. Apenas como exemplo, os sistemas de avaliação institucional eram pouco sensíveis – até bem pouco tempo atrás – ao esforço empreendido na extensão universitária. Assim, a extensão acabava se configurando ora como apêndice das funções de ensino e pesquisa, ora como exercício de filantropia, ou então como espaço de experimentação dos conhecimentos gerados pela pesquisa e reproduzidos no ensino. Como quaisquer generalizações, essas assertivas são perigosas, mas penso ser importante correr esse risco em prol do estabelecimento de uma discussão que reconheça – não apenas em tese – o potencial da extensão para a produção de conhecimento socialmente relevante.

Entretanto, como alerta Panizzi (2006)

A relação *universidade/sociedade* [...] desafia o seu poder e o seu papel em fazer avançar o modelo social, cultural e político e em promover o desenvolvimento em todas as direções; desafia, em última instância, a universidade na sua *pertinência*. (PANIZZI, 2006, p. 7).

Frequentemente projetos de formação continuada, especialmente os que são desenvolvidos sob a rubrica de extensão derivam de sondagens feitas junto a comunidades e têm como objetivo central prover respostas ou soluções para problemas concretos, existentes no mundo real, a partir de uma parcela ou recorte de conhecimento produzido na universidade. Assim, da mesma forma, a medida de sucesso de um dado projeto tende a levar em conta os resultados palpáveis do projeto, visíveis na transformação da realidade. Isso normalmente implica também um modelo de construção de objeto que tem a realidade como

algo externo à universidade e/ou passível de sua ação intervencionista. Sob certo sentido, mas não nessa intensidade é a essa conclusão que chegam Terrazzan et al (2005) na discussão que fazem sobre relações entre formação inicial e formação continuada.

Sem querer em absoluto desmerecer a importante contribuição de projetos que ajudaram a minimizar o sofrimento de comunidades pessoas e até mesmo apresentar a elas novos horizontes e perspectivas de vida, esse tipo de iniciativa pode representar para a universidade muito mais do que aplicação de conhecimento ali produzido. Tais iniciativas podem ser uma oportunidade de estabelecer vínculos efetivos com a cultura e a vida das pessoas e das comunidades. Isso, sem dúvida alguma, distingue a ação empreendida pela universidade da prestação de serviços e, nesse sentido, pressupõe que o compromisso da universidade não se restringe a atender aos interesses e necessidades da sociedade, mas o de estabelecer com ela um diálogo produtivo e mutuamente significativo.

Tal compromisso, portanto, exige um processo capaz de captar as percepções de ambos – universidade e sociedade – e de converter boas intenções oriundas das mediações entre ambas em ações que tenham significado efetivo para cada uma delas. Esse processo, dialógico por natureza, deve ser capaz de produzir entendimentos comuns ou, na mais remota das hipóteses, agendas *ad hoc* que permitam construir tais entendimentos. Assim, presumem uma relação não mais de mero atendimento, mas de construtiva parceria.

Presumindo, portanto a parceria como uma das bases da estruturação do trabalho entre universidade e escola – em se tratando de cursos de licenciatura, o espaço social mais evidente – é necessário salientar que, mais do que produzir respostas *para* a sociedade, o que se argumenta aqui é a necessidade de produzir respostas *com* e *na* sociedade. Mais do que uma simples mudança de preposição, penso estar tratando aqui de uma mudança de pressupostos, isto é, na medida em que a realidade não é vista como externa¹⁰ à universidade, mas constitutiva do contexto sobre o qual se assenta a própria universidade, as ações propostas devem impactar, por conseguinte, o entendimento da universidade sobre ela própria.

Isso quer dizer, de algum modo, que a relação de parceria, além de fortalecer os vínculos da universidade com a sociedade, pode ser capaz de incitar um repensar da universidade sobre ela mesma a partir do olhar que projeta sobre a sociedade. Neste sentido, a capacidade de articulação entre universidade e sociedade será dependente, em larga escala, de

¹⁰ Goodlad (1994) e Zeichner (2010) fazem interessante discussão sobre a ação da universidade nas escolas em termos da representação do conhecimento acadêmico sobre escolas como algo interno/externo àquele contexto.

como a realidade social está refletida na visão, na missão e nos objetivos da própria instituição universitária.

Uma universidade que reconheça a si mesma na ação que se desenvolve na sociedade talvez seja capaz de produzir conhecimento socialmente relevante, quer pela asserção dos acertos produzidos, quer pela crítica consistente ao que há por ser transformado. Talvez não seja isto, no entanto, que se tem, em geral, observado.

Além disso, a relação de parceria cumpre também o papel de inserir a universidade mais intensamente no resultado de suas próprias ações, na medida em que é pautada no compromisso solidário dos entes que tomam parte no processo. Universidades que têm ações efetivas de parceria, por exemplo, no campo da formação continuada de professores talvez sejam mais propensas a desenvolver mecanismos mais eficazes de auto e hetero-avaliação quanto aos seus projetos e currículos para formação inicial de professores. Isso pode levar, em distintos graus, a entender que as situações vivenciadas pelo campo da educação resultam também – embora não exclusivamente – da ação da universidade (ou até da falta de tal ação).

O mais importante, no entanto, quanto à relação de parceria entre universidade e sociedade, é trazer para o debate acadêmico perspectivas que o senso científico sistemática e frequentemente torna alheias. Muito da cultura popular ou dos saberes dos professores, por exemplo, tem sido ficado à margem da discussão do projeto formativo da universidade, a não ser talvez como expressão exótica de um saber de questionável validade. O problema é que a falta dessas perspectivas não raramente faz com o que o diálogo entre universidade e sociedade assuma a forma de uma tentativa ininteligível de comunicação, na qual o que se diz pouco se ouve e o que se ouve faz pouco ou nenhum sentido.

É interessante observar que algumas profissões, no entanto, parecem ter uma relação menos traumática com os contextos de atuação profissional, inclusive mediante a incorporação da vivência intensiva da prática profissional como requisito fundamental da formação profissional da universidade (por exemplo, a Medicina).

A posição aqui assumida vai ao encontro da necessidade de reforçar os vínculos entre universidade e o espaço de atuação profissional do professor, particularmente no que concerne à uma maior sensibilização diante da missão crescentemente complexa destinada à escola e, por extensão, aos professores. Embora tenha relativa fluência no senso comum a ideia de que a presença de estagiários facilita a vida do professor da escola, isso não corresponde totalmente ao que se observa. Em primeiro lugar, a escola não deixa de ter – inclusive diante

da lei – responsabilidade sobre os alunos confiados aos estagiários. Em segundo lugar, por mais efêmero que seja, o processo de acolhimento de um estagiário demanda uma ambientação que não raro sobrecarrega as] escolas. Há, no entanto, um substancial agravante nesse processo. A universidade, como indicam os dados aos quais me reporto a partir do capítulo 4, não é fragmentada apenas no modo como produz conhecimento. Esse modo se replica na forma como se estrutura sua ação. Assim, não há conexões ou regras comuns que se apliquem à realização de estágios. Cada caso é um caso e tende a não haver unidade sequer entre alunos de dois cursos de um mesmo centro, quanto menos do conjunto da universidade. O resultado prático disso é uma situação que tem tudo *a priori* para produzir mais ruído do que entendimento.

Nesse diálogo ruidoso entre pesquisa e escola, uma preocupação de igual magnitude está expressa, por exemplo, em relatos de pesquisadores presentes no I Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil, realizado na PUC São Paulo em julho de 2006, por exemplo, revelam uma preocupação com o fato de que o incremento na quantidade e qualidade de pesquisas sobre formação docente tem tido pouca repercussão na formação inicial, isto é,

[...] os resultados das pesquisas são pouco considerados nas proposições de modificações na formação inicial e mesmo nas proposições de programas para a formação continuada”. Da mesma forma, apontam como desafio, diante da assimetria de papéis na pesquisa, a necessidade de realizar a pesquisa com o professor e não sobre o professor, considerar os saberes produzidos pelos professores na pesquisa e na prática, ampliando as relações comunicativas entre professores e pesquisadores. (Relato do Grupo 5, disponível no endereço <http://br.geocities.com/gt8anped/arquivos/Grupo_5.pdf>, em 23 Jun 2008.)

Numa reflexão sobre o atual momento da universidade na América Latina Panizzi (2006, p. 34-35) acentua que as atividades da pós-graduação *stricto sensu* (em especial as que acontecem no nível de doutorado) e a pesquisa desenvolvida têm encontrado dificuldade para integrar-se com os setores sociais.

Em relação a isso, uma questão interessante sobre a ação da universidade que tenha como ponto de partida e como caminho a sociedade é seu potencial de impacto sobre o ensino e sobre a pesquisa. Isto talvez se evidencie pela constatação de que a interação direta com a sociedade pode ser inspiradora de um olhar diferenciado sobre a relação entre conhecimento e

ação social e entre o aporte global da pesquisa e o conhecimento localmente construído e situado. É possível pensar, nesse sentido, numa inversão da abordagem tradicional, fazendo com que ao invés de levar à sociedade o produto ou resultado da pesquisa, possam ser envidados esforços de pesquisa oriundos do diálogo com a sociedade, com a sua participação.

Por outro lado, em relação ao diálogo entre a pesquisa acadêmica e o conhecimento produzido nas escolas, é preciso reconhecer que “[...] muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas [...]” (cf. ZEICHNER, 1998, p. 208), da mesma forma que muito acadêmicos tendem a subvalorizar a pesquisa desenvolvida nas escolas por não considerá-las como “[...] uma forma de produção de conhecimentos [...]” (idem, p. 209). Ao invés de acirrar ânimos, a constatação do autor é posta no sentido de restaurar espaços de diálogo e de postular uma maior integração entre as pesquisas e entre as vozes de acadêmicos e de professores atuantes nas escolas, entendendo com isso, não estar presumida aí uma visão estreita de validação apenas da pesquisa educacional que tenha utilização prática, mas de um criterioso empenho de gerar maior inteligibilidade entre ambos e uma maior sensibilidade da academia em relação à vida intelectual da escola.

Fica evidente ainda que, conforme acentuado por Panizzi (2006, p. 60), os projetos pedagógicos têm evidenciado uma insuficiente busca de sustentação na interface universidade/sociedade e uma visão de conhecimento excessivamente fracionária. Argumento aqui que essas questões estão intimamente relacionadas e, infelizmente, refletidas nos dados da presente pesquisa.

O senso comum tem reiteradamente reforçado que a universidade é produtora, por excelência, de conhecimento. Isso, se por um lado, é absolutamente verdadeiro e visível, por exemplo, nos dados sobre produção científica do país, por outro lado, não é condição excludente da possibilidade de que o contexto seja potencial gerador de conhecimento. Ao entrar em contato direto com as comunidades nos deparamos com sujeitos cujo entendimento sobre a complexidade de seu contexto e de seu papel dentro dele é – na maioria dos casos – notória. Tal entendimento ajuda e acentuar que “a função social da universidade deve aliar aquela exclusivamente acadêmica – gerar conhecimento, formar profissionais de qualidade e disponibilizar os mesmos para a sociedade – com a atividade extensionista, hoje um dos pilares básicos da instituição” (SANTOS, 2003: p. 85).

2.3.2 Formação Continuada como Possibilidade de Cooperação

Foerste (2005) reitera que o dispositivo contido do artigo 211 da Constituição Federal, que trata do “regime de colaboração, a partir do qual a escola básica torna-se co-participante da universidade na formação inicial de professores” (p. 31) está presente na lógica que permeia a definição do paradigma para a formação inicial e a formação continuada do Parecer 9/2001 do CNE. Entretanto, a análise que GATTI (2008) faz das políticas de formação continuada, não provê indícios de haver qualquer saliência do regime de cooperação previsto na Constituição.

Essa análise, além disso exemplo, aponta, além de uma diversidade conceitual sobre o que quer que se entenda ser formação continuada, bem como uma variedade de modos de organização formal das atividades assim conceituadas. Assim, de acordo com GATTI (2008)

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p. 57)

Dentro dessa variedade de modos de organização, Brito (2006: p. 49) pondera que tanto os questionamentos a um modelo formativo tradicional e dicotomizado, quanto a constatação de que a prática pedagógica

encerra uma especificidade e uma complexidade motivam novos olhares sobre a formação de professores, focalizando: a formação como um *continuum*; a importância da articulação teoria/prática; a inter-relação formação inicial/contínua; a compreensão de que a formação inicial por si só não é suficiente, constituindo-se etapa primeira do desenvolvimento profissional; o significado da atitude reflexiva no exercício docente e o entendimento da prática de ensinar como espaço de mobilização, utilização e produção de saberes. (BRITO, 2006, p.49)

Ocorre, entretanto que, além desse entendimento, Gatti (2008, p. 58) adverte que no Brasil a formação continuada parece ter uma lógica compensatória, de suprimento de lacunas

e problemas da formação básica, o que faz o discurso da formação continuada ter uma lógica diferente no país do que tem, por exemplo, em países desenvolvidos.

Curiosamente, esse discurso, reiteradamente associado a gestores da educação, parece não ter eco, por exemplo, no inventário da literatura publicada sobre a temática em periódicos especializados de renome no Brasil realizado por Carvalho e Simões (2002), tampouco na posição defendida pelo Carvalho (2005) quanto ao desejo de uma posição de protagonismo dos professores em seu processo de desenvolvimento profissional continuado.

Por outro lado, Foerste (2005) reforça o argumento de que nos casos em que o trabalho em regime de parceria entre a escola básica e a universidade acontece, “[...] a socialização profissional docente conta com algumas condições que podem favorecer o processo de profissionalização do magistério[...]” (p. 33).

Como se pode observar, as posições desencontradas sobre o tema podem estar relacionados, na linha da discussão feita por Gatti (2008), à multiplicidade de sentidos e de concepções assumidas como formação continuada. É importante, em relação aos objetivos da pesquisa ora proposta, explorar essa questão em maior profundidade quando da organização do quadro teórico da tese, embora já se possa ter clareza, de antemão, que uma categorização mais restrita pode auxiliar ao menos a clarear, quando do uso do termo, formatos e lógicas de treinamento vinculáveis à racionalidade técnica sob as vestes de uma terminologia e de uma epistemologia que refutam tal vinculação.

Sem desconsiderar a possibilidade de que a universidade tem algo a dizer às escolas, essa lógica de treinamento, pode ter por trás de si uma visão distorcida e inferiorizada do *outro*¹¹ e pode, além disso, carecer de uma consciência da complexidade da tarefa de tais sujeitos, nem sempre adequadamente problematizada pela interação da universidade com a sociedade, seja pelo distanciamento de quem vê o contexto como algo externo, seja pela própria inexperiência da condição de sujeito do contexto sobre o qual a ação da universitária se debruça.

Esse é, com frequência o caso das ações de caráter primariamente assistencialista da universidade, ou também daquelas que consideram que o conhecimento advindo da experiência pouco ou nada podem agregar ao que já é sabido pela ciência.

Tratar da relação de contato entre a universidade e a sociedade, inclusive sob a forma

¹¹ Razão pela qual faço, na epígrafe da tese, um recurso ao texto de Rancière (2005) que é profundamente eloquente quanto à desigualdade ser indutora de desrespeito e injustiça. Espero deixar evidente que diversidade e igualdade não são conceitos opostos, especialmente no que concerne a respeito e justiça.

de extensão, no entanto, implica reconhecer

[...] a grandeza do espaço que ocupa, que dela faz, no meio acadêmico, fonte de atração, de discussão e de polêmica, do despertar de sentimentos contraditórios, como o do embevecimento quando trabalha a beleza e a harmonia, ou de revolta quando abraça a miséria e a exclusão social. (BARBISAN et al., 2004, p. 7)

Há, portanto, espaço para uma prática dialógica dentro do processo. A escuta dos parceiros ajuda a acentuar a necessidade de qualquer atividade que seja desenvolvida precisa partir de uma contextualização muito mais exaustiva do que a universidade tem sido capaz de fazer. Dito de outra forma, ouvir apenas quais são as expectativas iniciais não é suficiente, especialmente se não for acompanhado de um repensar com impactos sobre a própria universidade, quer em relação aos currículos ou aos professores e aos alunos. Tomar um caminho de diálogo efetivo equivale, concretamente, a enfrentar dicotomias do processo tais como a supressão do sujeito na construção do objeto.

Dito de outra forma, parece estar faltando na nossa perspectiva formativa a incorporação da visão da complexidade desse entorno social sobre o qual estamos querendo agir. Falta, portanto, um ingrediente crucial, que é o protagonismo dos sujeitos nos processos. Na ânsia de dar conta de nossos objetivos, acabamos, com frequência, incorporando e organizando a agenda e inclusive dando o rumo do trabalho reflexivo a ser empreendido pelo outro. Em que pese as boas intenções subjacentes a tal prática, há quem argumente (por exemplo Zeichner, 2003) que mais recorrentemente tal processo constitui uma perspectiva sutil de dominação, especialmente quando pautada na expectativa de que a reflexão tenha como objetivo central chegar às conclusões previamente aceitas pela pesquisa acadêmica. A esse argumento pode-se acrescentar o de Santos (2006, p. 157) de que “a injustiça social assenta na injustiça cognitiva”, e que, guardadas as devidas proporções, é necessário reconhecer que:

Há práticas de saber dominantes, assentadas na ciência moderna ocidental, e práticas de saber subalternas, assentes em saberes não científicos, ocidentais e não ocidentais, e que esta hierarquia produz e reproduz desigualdade social no mundo. (SANTOS, 2006: p. 158)

Em termos concretos, isso reforça a necessidade de pensarmos nas implicações políticas de nossas ações muitas vezes pretensamente apolíticas.

Longe de ser uma perspectiva exótica, esse sentido ocupa, de certo modo, uma posição hegemônica dentro da universidade. Muitas vezes, a universidade, ao encarar a tarefa de produzir conhecimento necessário para a sociedade, o faz a despeito da sociedade ou sem sua participação direta. Não se está com isso advogando uma perspectiva militante, mas tão somente alertando para o fato de que a ação da universidade não pode prescindir do olhar – e talvez, sim, da participação direta – da sociedade.

Pode-se ponderar que uma das tarefas da universidade é propiciar situações formativas ou criar ambientes para que a formação – o percurso formativo – de seus estudantes seja mais adequado ou sensível aos desafios que eles tendem a enfrentar quando dela saírem (cf, por exemplo, DARLING-HAMMOND, 2010). É precisamente neste sentido que se pode ponderar que quanto mais (e mais cedo e frequentemente) os professores em formação inicial, por exemplo, estiverem em relação com a sociedade, maior é a probabilidade de que isso venha a acontecer. Para tanto, é fundamental que essa sensibilização não seja apenas um potencial, mas que se dê concretamente através de seus currículos, de projetos ou quaisquer outras formas relevantes de interação entre universidade e comunidade e, quanto a isso, não há como negar o papel crucial da inserção dialogada (e organizada de modo consistente) na escola.

Um desdobramento possível de um processo formativo com tal características é uma maior sensibilização para a produção solidária de respostas (e conhecimento). Na medida em que se reitera, no dia a dia, uma postura de diálogo, de respeito mútuo e de solidariedade, aumentam as chances de gerar uma espécie de proteção contra os eventuais males que a arrogância acadêmica e o trabalho solitário possam criar.

Dentre os espaços de inovação também podemos situar a renovação da própria coerência entre o discurso e a prática da universidade, especialmente se partirmos da aceitação de que “[...] a universidade tem de se atualizar, ela tem que se tornar melhor a cada dia. Ela tem essa responsabilidade até para demonstrar aos alunos que além de ensinar ela pratica o que ensina [...]” (TEIXEIRA, 2004, p. 112).

O contato mais estreito entre universidade e sociedade, entretanto, ajuda a visualizar inclusive a relação de distanciamento entre ambas, quer pela falta de referências comuns, quer pela própria incompreensão mútua de papéis e compromissos. Na medida em que uma relação de maior proximidade se estabeleça entre ambas, talvez seja mais fácil entender os limites de atuação (e de perspectiva) de cada um desses entes e, dessa forma, buscar soluções mais

realistas, factíveis e mutuamente envolventes para as situações concretas que afligem a ambos. Isso, por outro lado, exige a consolidação de mecanismos de acompanhamento, também mutuamente acessíveis.

Sob certo sentido, trata-se de um “trabalho de tradução” e que, na linha de pensamento de Santos (2006) tal trabalho,

feito com base na sociologia das ausências e na sociologia das emergências é um trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática, com o objectivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática do projecto moderno” (SANTOS, 2006: p. 134).

Cabe nos questionarmos, por fim, em que medida tal visão apresenta confluências com o projeto educativo no qual queremos estar envolvidos.

2.3.3 Estrutura Universitária: Fragmentação que se Reproduz

Movimentos de aproximação entre escola e universidade, ainda que necessários e desejáveis, não são tão simples como se gostaria que pudessem ser. Como indico adiante neste trabalho (Capítulos 4 e 5), a estrutura departamentalizada da universidade brasileira não contribui para que lógicas de compartilhamento e colaboração aconteçam. No caso das licenciaturas, o modelo mais comum de organização separa, no organograma das instituições, a dimensão pedagógica de todas as outras operando nos currículos. Movimentos na direção oposta da fragmentação e do isolamento dependem, portanto, de comprometimento e de vontade política que lhes dê capacidade de existência concreta.

Em relação a tal debate é importante rememorar que a dinâmica de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais das diferentes licenciaturas foi pulverizada (cf. GATTI & BARRETO, 2009) e, em virtude disso, às vezes menos democrática, participativa e representativa do que se poderia esperar. Essa lógica infelizmente foi replicada no desenho que muitas instituições imprimiram para definições de suas políticas para formação de professores. Em vários casos, o resultado desse processo em algumas instituições foi a adoção de um modelo burocratizado, do qual transpareciam tanto os tensionamentos entre formação específica e formação pedagógica, quanto (em alguns casos) a opção política de 'não definir política', como foi o caso observado no processo de ajustes dos currículos da UFSM às DCNs

das respectivas áreas. Não desejo com essa observação fazer uma defesa de um modelo centralizado ou unificado, mas acredito que uma instituição com uma dúzia de diferentes licenciaturas não pode prescindir de construir alguns entendimentos minimamente comuns sobre como alguns aspectos da ação da universidade no campo da formação de professores. A proposição de Nunes et al. (2000) para subsidiar a discussão de uma política institucional para a formação de professores indica que

Se olharmos para nossa estrutura departamental, nas Universidades que formam professores, é lugar comum admitir que existe um desconhecimento do valor do pedagógico nas áreas de formação do "especialista" (em Artes, em Geografia, em Física, etc.) (NUNES et al., 2000, p. 5

Por outro lado, a criação de Fóruns ou Coordenarias de Licenciaturas, como a da UFRGS e de outras tantas instituições, com representação e participação dos diferentes cursos (mesmo que com distintos níveis de envolvimento) e com articulação de profissionais vinculados às Faculdades de Educação é uma estratégia interessante para a articulação política e pedagógica de caráter democrático na instituição e importantes para constituírem uma alternativa de qualificação das licenciaturas (MARQUES e DINIZ-PEREIRA, 2002). Reforço, entretanto, que o sucesso de tal estratégia depende, em larga medida, de condições políticas institucionais que favoreçam o debate e o envolvimento, tanto no plano coletivo, quanto no individual.

2.4 REFORMAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Conforme reiteradamente argumento ao longo do texto, a formação de professores tornou-se, especialmente ao longo da última década, um tópico de crescente relevância na agenda das instituições formadoras (aqui compreendidas tanto as instituições de educação superior quanto as de educação básica). Parte da responsabilidade por tal incremento na importância da formação docente, no Brasil ao menos, tem relação direta com a promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB¹²). Embora não desconheça as críticas feitas ao processo

¹² Dada a alta densidade de referência a esse texto legal (bem como ao Parecer 9/2001 e às Resoluções 1/2002 e

ou à lógica que sustenta as proposições dela derivadas (por exemplo, VIEIRA, 2003), opto aqui por me ater ao espaço de ação das 'possibilidades' diante das circunstâncias históricas dadas, procurando ter o cuidado de não fazer desse processo uma leitura ingênua.

A partir da LDB e de outros elementos de regulamentação, os cursos de licenciatura (da mesma forma que os demais cursos de graduação) se veem na contingência de constituir um processo de revisão curricular a partir do qual se evidencie o projeto formativo, a articulação entre as dimensões ou eixos curriculares, dentre outras questões relevantes. Da mesma forma, as escolas de educação básica passam por um processo de revisão ou construção de seus projetos político-pedagógicos e passam, de modo mais direto, a problematizar e verem-se envolvidas em questões que dizem respeito às condições de formação e exercício profissional dos professores que nelas atuam.

Paralelamente a esses processos que impactam diretamente a vida das instituições educacionais, também é possível apontar um crescente interesse na questão da formação de professores nos mais diversos campos de conhecimento, ou seja, mesmo áreas cujos objetos não se referem centralmente à formação docente, passam a pelo menos considerar o tópico no âmbito de sua organização interna, como é o caso, por exemplo, das áreas de ensino e aprendizagem de línguas, de biologia, de história, dentre outras. Em algumas destas áreas esse movimento no Brasil inclusive tem um caráter tardio, como é o caso, por exemplo da matemática que, conforme aponta Krahe (2009, p. 165-166), surge como interesse no país com um século de atraso em relação a países nos quais a educação matemática já era pautada como tal desde o século XIX. Ocorre, entretanto, que mesmo o aumento do interesse de profissionais de tais áreas em questões relativas à educação de professores ainda pode não ter sido suficiente para reverter uma situação de relativo desprestígio do ensino em relação a outras atividades ligadas ao conhecimento específico no âmbito dessas áreas.

Tal situação pode derivar, dentre outros fatores, da dificuldade – e, em alguns casos, resistência – que áreas de formação específica nas licenciaturas (cf. NUNES et al., 2000) têm para incluir em sua pauta formativa questões tais como a organização dos programas de formação docente, as demandas relativas à formação pré-serviço, a forma e o teor da prática de ensino nos desenhos curriculares, a observância do princípio de que a educação – em todos os níveis – deve ser oferecida com base na premissa de uma ligação estreita entre a educação

2/2002 do Conselho Nacional de Educação) no âmbito da formação de professores, tomo a liberdade de não fazer no corpo do texto remissão direta ao texto legal referido. Tal omissão só será feita após a primeira ocorrência de cada um desses itens e quando for necessário favorecer a fluência textual.

escolar, o trabalho e as práticas sociais e a asserção do princípio da formação docente como um processo de educação permanente e continuada.

Dentre estas questões apresentadas acima, acentuo a dificuldade que as licenciaturas têm para se repensarem numa lógica de plena articulação com o objetivo de formar professores e, de forma especial, como lidam com a inserção da prática de ensino no currículo e com a formação intelectual e crítica dos sujeitos na educação. Tal dificuldade esbarra tanto em problemas que se originam no confronto de racionalidades que permeiam os processos formativos (cf., por exemplo, KRAHE, 2007), quanto nas intrincadas relações de poder relacionadas, dentre outros fatores, com a pouca valorização da docência (cf. DINIZ-PEREIRA, 2000).

Vista sob esta perspectiva a LDB (e suas decorrências legais), longe de ser espaço de consenso, é, conforme argumenta Diniz-Pereira (1999), um território de disputa, marcado pela polifonia, isto é, pela coexistência de discursos e postulados por vezes antagônicos entre si. Tomados como um conjunto, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação (DCNs) abrem margem tanto para a implementação de mudanças significativas no quadro de formação docente, quanto para ajustes superficiais que permitem, ainda que de modo velado, preservar a essência do modelo formativo tradicional “3+1”, fortemente enraizado na cultura institucional universitária do Brasil, desde antes, mas certamente, com renovado vigor após a Reforma Universitária de 1968. O caráter fragmentário da discussão e aprovação das DCNs das áreas em relação ao campo da formação docente, como um todo, favoreceu que articulações no âmbito das disciplinas mantivessem a fragmentação curricular nos cursos de licenciatura, refletindo níveis exacerbados da especialização interna das disciplinas (tomo como exemplo o caso da compartimentalização das áreas de Botânica e de Zoologia dentro da Biologia). Não me refiro aqui apenas à origem histórica das licenciaturas do país, como a agregação de formação pedagógica a cursos de formação de bacharéis, ainda na década de 1930 no Brasil, mas aos princípios e lógicas que presumem, dentre outros valores, a prevalência da teoria sobre a prática, a concentração do conhecimento disciplinar especializado e fragmentado em detrimento do diálogo interdisciplinar e atribuição de um status acadêmico superior da pesquisa em comparação com o ensino (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 200).

Esses espaços de disputa se revelam também no fato de que a ampliação da carga horária das atividades de prática de ensino, em geral e de estágio, em particular, desperta

interesse no âmbito das licenciaturas, especialmente quando tal ampliação impacta cargas horárias ou espaços de poder de áreas de conhecimentos específicos nas diferentes licenciaturas. Apesar de tal interesse e de uma pesquisa relativamente consistente produzida em áreas específicas de formação nas licenciaturas¹³, a questão da supervisão e acompanhamento da prática de ensino ainda parece carecer de estudos mais detalhados, especialmente no que diz respeito à construção da identidade profissional docente e dos processos reflexivos, uma vez que muitas das críticas sobre o trabalho desenvolvido nos estágios, por exemplo, são construídas a partir de representações que sequer tentam olhar para a pluralidade dos entendimentos sobre estágio ou para as produções que se coadunam com a ideia de uma

[...] epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 48).

Portanto, ao mesmo tempo em que as tentativas de profissionalizar o ensino diminuem a responsabilidade dos professores sobre os currículos que implementam, elas criam, paradoxalmente, uma necessidade de busca de sintonia com os projetos de aprendizagem (e de vida) das comunidades e públicos atendidos pela escola.

Retomando, sinteticamente, as questões centrais à tessitura deste trabalho de pesquisa, volto a insistir que embora a formação docente seja tema recorrente na literatura educacional brasileira há pelo menos quatro décadas (cf., por exemplo DINIZ-PEREIRA, 1999), pode-se argumentar que um conjunto de fatores que incluem, dentre outros, mudanças conjunturais do país (com destaque para o processo de redemocratização), novos cenários de debate acadêmico nacional e internacional sobre educação, profundas mudanças na economia e na política mundiais e também o movimento de reformas de cunho neoliberal, geraram um incremento considerável na produção de pesquisa sobre formação de professores no Brasil, especialmente a partir da última década do século XX.

Além do incremento quantitativo na pesquisa, como verificado, por exemplo, no comparativo entre os resultados de pesquisa sobre o estado do conhecimento na área realizados por André et al (1999) e Brzezinski & Garrido (2006), há, também na relação entre

¹³ Como, por exemplo, no Brasil, dentro da área de Letras, a Linguística Aplicada, com os trabalhos de Celani, 2002a; Cox e Assis-Peterson, 2001; Fortkamp e Xavier, 2001; Gimenez, 2002; 2003; Leffa, 2001.

ambos estudos a percepção tanto de um crescer qualitativo, quanto de um deslocamento de foco, na medida em que

É importante assinalar a mudança de paradigma que fundamentou os programas de formação continuada nos anos finais da década de 1990. Enquanto no primeiro Estado do Conhecimento, que abrange o período 1990-1996, dominou o paradigma da racionalidade técnica, operacionalizado por meio de programas de curta duração, em forma de “treinamento” ou cursos de atualização, neste segundo Estado do Conhecimento, que cobriu o período 1997-2002, registramos o predomínio do paradigma da complexa relação entre Educação, Universidade, Sociedade do Conhecimento e Mundo do Trabalho, caminhando pela lógica da reflexão, como fundamento para a grande maioria dos programas em que os Centros Formadores, em particular, e as Universidades atuaram como parceiros ou colaboradores. (BRZEZINSKI & GARRIDO, 2006, p. 35)

Apesar dessa percepção, estudos sobre a formação docente no Brasil tem ajudado a identificar, de modo mais sistemático, quais questões envolvidas na formação de professores e no resgate da profissão do magistério têm sido ou podem pautadas. Em relação a essa constatação, Foerste (2005) indica que

Os problemas verificados são complexos e multifacetados do ponto de vista institucional e curricular. As principais críticas feitas apontam aspectos que não deveriam ser descuidados, como: a) indissociabilidade entre teoria e prática; b) formação específica e formação pedagógica; c) falta de programas voltados para a formação continuada no trabalho; d) ausência de políticas interinstitucionais de valorização e profissionalização do professor; e) distanciamento da universidade em relação à escola básica. (FOERSTE, 2005, p. 27)

Um importante marco para a discussão de tais questões é, não apenas na esfera política, mas também no debate conceitual, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no final de 1996, a partir de um processo que, conforme Diniz-Pereira (1999), implica reconhecer tanto o clima de debate gerado a partir dela, quanto a prevalência, no texto aprovado,

[...] depois de acirrada oposição de interesses [, dos] elementos centrais do substitutivo Darcy Ribeiro, afinado com a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, porém, com algumas modificações conseguidas em virtude do embate parlamentar” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 110)

O que resulta, portanto, conforme aquele autor, de um processo com tais características e de um momento histórico de particular avanço de teses e políticas neoliberais de reformas postulando um Estado mínimo, inclusive no que diz respeito ao seu papel no

campo educacional, é um espaço de coexistência de distintas vozes, representativas de formas distintas de encarar educação. Ao nível das instituições essa coexistência se revela muitas vezes sob a forma da fragmentação das licenciaturas, uma vez que, buscando aqui alguma confluência com o argumento de Gatti e Barreto (2009, p. 46) de que

A desagregação que as pesquisas [nos cursos de licenciatura] evidenciam no que respeita à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais diversos, como a existência de nichos institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos.” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 46)

Além disso, tal coexistência vai se manifestar de modos tão diversos quanto as medidas de formação emergencial pautadas na lógica de improvisação aludida por Diniz-Pereira (1999, p. 118), quanto o repensar pelas escolas sobre seus projetos pedagógicos e sobre a formação dos educadores, como apontado por Brzezinski (2001, p. 75).

Sintetizando, procurarei argumentar aqui tanto que as situações – por vezes anacrônicas – dos debates presumidos pela implementação da LDB e de do subsequente reordenamento legal da formação docente no país produzem um clima de busca de explicitação de posições e concepções que se manifestam no crescente volume de pesquisas sobre formação docente e sobre as ações que se espera que possam acompanhá-las ou ao menos delas decorrer.

Assim, reitero, em primeiro lugar, minha concordância com Krahe (2004), no sentido de que a nova LDB talvez não deva ser vista apenas sob a ótica regulamentadora (que ela inegavelmente tem). Ao mesmo tempo não desconheço ou deixo de concordar com Popkewitz (2000, p. 141) quando argumenta que “a reforma (e a escolarização) é um problema de administração social e que essa administração pretende constituir (e reconstituir) a alma do indivíduo”, no sentido de que os próprios conceitos de liberdade e de autonomia dos quais algumas reformas teoricamente estão imbuídas são, em verdade, construções sociais historicamente definidas. Assumo, no entanto, a defesa do processo de discussão e reflexão que as reformas de algum modo provocam ou suscitam, bem como dos inúmeros espaços de ação possibilitados pelas formas de interpretá-la. Faço, desse modo, tal defesa com base no argumento de Machado (2005), segundo o qual

[...] a não neutralidade da ação educativa com vistas a outras realidades

condicionantes, e mais enfaticamente, reafirmando a ideia de que o currículo se constrói a partir do conflito entre interesses de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos formativos. Desse modo, entender e/ou apontar caminhos para uma reorientação curricular, depende de uma postura que não se estabelece no senso comum ou na “naturalização” do estipulado, mas no desvelamento das tensões e dos conflitos que perpassam tal temática. (MACHADO, 2005, p. 26)

É necessário, entretanto, fazer tal defesa com a cautela que a leitura de seus desdobramentos recomenda, particularmente em se tratando de um terreno que está longe de ser marcado pelo consenso.

Demarcada esta linha de prudência, creio ser importante mencionar a aceitação cada vez maior – ao menos em tese – do esgotamento do modelo formativo baseado na racionalidade técnica, cuja expressão prototípica para a formação é o tradicional modo organizativo chamado de “3 mais 1”, no qual é agregado um ano final de formação didática e metodológica aos conhecimentos técnico-instrumentais específicos desenvolvidos nos anos iniciais da formação nas licenciaturas.

Apesar, entretanto, deste propalado esgotamento e da implementação de novos referenciais para a formação docente, os fundamentos de tal modelo formativo parecem mais consolidados do que se poderia supor. Passada cerca de uma década do movimento que culminou na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes áreas e, de maneira especial, para os cursos de formação de professores para a Educação Básica, persistem com relativo vigor estruturas curriculares que continuam mantendo em caminhos dissociados teoria e prática, numa lógica que claramente atribui precedência, prevalência e predominância dos componentes teóricos sobre os práticos e que, portanto, não é capaz de pensar uma relação indissociável e equilibrada entre tais dimensões.

Essa relação de frágil equilíbrio ou até de flagrante desequilíbrio entre teoria e prática não é menos problemática no caso daqueles componentes curriculares¹⁴ que presumem mais explicitamente o desenvolvimento de atividades práticas. Além disso, os movimentos de integração entre as licenciaturas sinalizados no Parecer 9/2001 (BRASIL, 2002) do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) e reiterados nas resoluções 1/2002 e 2/2002 (BRASIL 2002d, 2002e) são de algum modo deixados em segundo plano quando as Diretrizes Curriculares Nacionais nas diferentes áreas especializadas acabam fazendo um movimento

¹⁴ O termo componente curricular será usado aqui para se referir aos cursos, atividades ou disciplinas feitas na universidade. Tal termo é particularmente útil para fazer referência aos currículos como construções, ao invés de sequências de disciplinas que nem sempre são ligadas entre si por relações lógicas de complementaridade.

que, sob certo sentido, toma o caminho contrário, ou seja, de caracterizar “licenciaturas independentes umas das outras, sem as articulações previstas” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 46).

Uma perspectiva nitidamente instrumental, por exemplo, na qual frequentemente está implicada uma ideia de treinamento de professores (em oposição ao conceito de formação ou educação de professores) presume que aprender uma profissão significa desenvolver destreza nos mecanismos práticos de tal profissão. Tal entendimento, por sua vez, implica um modelo de prática de ensino lastreado na imitação a de modelos de “bom” ensino. Embora seja inegável que também se aprende através da observação da ação de outros, o principal problema com tal concepção está relacionado à suposição do ambiente de sala de aula como algo estático, um contexto que exigiria modelos mais ou menos estáticos que, conseqüentemente, pode não acentuar a importância da formação crítica e intelectual do professor.

Assim, embora a formação docente tenha como um de seus pressupostos a instrumentalização técnica do professor para enfrentar os desafios da profissão, é importante que o processo formativo não se restrinja a estes aspectos e, mais, que seja capaz de propiciar condições para a compreensão mais plena possível sobre os inúmeros aspectos envolvidos no exercício da docência. Isso implica, conforme argumentado por Zeichner e Liston (1996, p. ix) reconhecer que “as salas de aulas e escolas não são ambientes isolados [e] o que acontece dentro das escolas é fortemente influenciado pelo que ocorre fora delas”. Segundo esses autores, o desenvolvimento da capacidade de problematizar as diferentes pressuposições, influências e dinâmicas que os diferentes sujeitos que convivem no espaço das escola trazem para elas é tão importante na preparação para a docência quanto a instrumentalização metodológica e psicológica recebida para tal fim.

2.4.1 Marco Legal da Reforma – LDB, Pareceres e Resoluções

Assim, a bem da manutenção de uma linha coerente de raciocínio, é sensato destacar algumas questões pontuais do processo de elaboração dos referenciais curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil, buscando também áreas objeto de controvérsia.

Em primeiro lugar, em consonância com o entendimento de Popkewitz (1997) - de que

o discurso prevalente das reformas tenta criar a ilusão de elas têm relação direta com o progresso e, por extensão, são sempre positivas – a experiência de promulgação da LDB e o subsequente reordenamento legal do sistema educacional do Brasil trazem consigo de um lado, uma espécie de discurso de organização da educação nacional e, de outro, um conjunto de medidas que busca consubstanciar essa organização. O lugar do professor e de sua formação nesse discurso e nesse conjunto de medidas é paradoxal como frequentemente tem sido na história das reformas: figura como causa e, ao mesmo tempo, como solução para os problemas apontados.

Se de um lado a formação de professores tem sido consistentemente apontada como um dos principais tópicos com potencial para melhoria do sistema educacional, conforme indicado por Krahe (2004), é importante ter em mente, por outro lado, as contradições presentes no discurso oficial que, ao atribuir aos professores a culpa pela situação de crise da educação, “exime o poder público de suas responsabilidades em relação a uma maior valorização social do professor” (cf. FOERSTE, 2005, p. 40-41), ao mesmo tempo que contribui para que “[...] instituições e indivíduos não ligados às escolas negligenciem suas responsabilidades educacionais, em larga medida por presumirem que as escolas tomarão conta de toda a educação necessária” (GOODLAD, 1994, p. 101).

Enquanto dispositivo legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) também implica, em larga medida, os agentes públicos enquanto responsáveis pela educação. Além disso, opera como elemento balizador do processo de reformas curriculares dos cursos de licenciatura do Brasil. Tal balizamento é definido em grande parte pelos seis artigos do Título VI da lei, que ao tratar especificamente da formação dos profissionais da educação estabelece (no texto original de 1996) os seguintes princípios: a associação entre teorias e práticas e como um dos fundamentos da formação de professores; o requisito da formação universitária para o magistério da educação básica; uma visão de integração da formação docente (através de Institutos Superiores de Educação), a prática de ensino de no mínimo 300 horas de prática de ensino como exigência da formação e a intenção de criar condições de valorização profissional dos professores.

Em 2009, o artigo 61 recebe não apenas nova redação através da Lei 12.014/2009 (BRASIL, 2009), mas também duas reconfigurações. A primeira delas amplia o conceito de “profissional”, abarcando, dentre os professores que estão em efetivo exercício, os com formação em nível médio, técnico superior ou ainda em nível *stricto sensu*. Essa mudança

aparentemente procura resolver situações pendentes de professores que, em efetivo exercício, tinham uma situação destoante dos parâmetros legais para o exercício profissional.

A segunda reconfiguração, por outro lado, inclui a presença da formação básica sólida como fundamento da formação docente, além da associação entre teorias e práticas e do aproveitamento de experiências anteriores. Uma leitura possível desse movimento é que ao acrescentar ao que se entende por fundamentos da formação “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (Art. 61, § único, inciso I), pode estar sendo feita uma sinalização na direção de rotas alternativas para a formação docente (uma situação refutada por SCHEIBE, 2001), especialmente em áreas em que possa haver carência de recursos humanos. Tal carência inclusive já foi detectada, por exemplo, de modo especial em relação às áreas de química, física e matemática, cujos nichos de 'sólida formação básica' frequentemente passam ao largo das licenciaturas. Essa questão, no entanto, não passa, no momento, de mera especulação. Apenas faço o registro de que mudanças nos fundamentos tendem – como sugere o próprio termo – ter impacto que não é apenas superficial, razão pela qual, merecem cuidadoso acompanhamento e escrutínio.

Ainda no que concerne ao marco legal para a formação de professores, cabe fazer um breve registro quanto aos pareceres e resoluções aplicáveis. Embora os pareceres exarados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) não tenham força de lei, sua importância está no fato de expressarem opinião fundamentada sobre questões cuja normatização cabe ao CNE. Constituem, portanto, um indicativo da direção a ser tomada, bem como das razões que a sustentam. Assim, no que diz respeito à formação docente, o recurso aos pareceres é bastante esclarecedor do quadro interpretativo das normas e diretrizes aplicáveis às instituições. Para a formação de professores, quatro desses pareceres ajudam – de modo especial – a formar esse quadro¹⁵: os pareceres CNE/CP 9/2001, 27/2001, 21/2001 e 28/2001 (respectivamente, BRASIL, 2002; 2002b; 2001; e 2002c)

O Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2002) faz um breve histórico da formação docente no país e traça o marco referencial para as inovações sinalizadas pela LDB. Destaca que mudanças nas escolas exigem mudança nos processos formativos.

Um dos pontos de destaque no documento é a crítica que tece à concepção restrita de

¹⁵ Excluo da análise, portanto, os pareceres e resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais das áreas específicas.

prática (item 3.2.5) apontando a dicotomia entre teoria e prática que tem caracterizado a formação docente no país. Como solução, o parecer postula ser necessário encarar a prática como componente curricular, ou seja, como uma dimensão e conhecimento presentes ao longo de toda a formação.

No voto da relatora é aludido o conceito de simetria invertida, que implica que

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. (BRASIL, 2002, p. 30)

Além desse chamado à coerência no processo formativo, o parecer reitera a relevância do conhecimento advindo da experiência e da importância de prover mecanismos de articulação com sistema de educação básica na formação docente.

Como diretrizes ou eixos articuladores, são pautados: os diferentes âmbitos do conhecimento profissional; a interação e comunicação e o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; a relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, a articulação entre formação comum e formação específica; os conhecimentos a serem ensinados e os conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; e, por fim, o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas – no interior das áreas ou disciplinas; em tempo e espaço curricular específico; e nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica.

Além do quadro referencial estabelecido no Parecer CNE/CP 9/2001, agrega-se a ele para construir as bases sobre as quais se sustenta a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002d), o Parecer CNE/CP 27/2001 (BRASIL, 2002b), que define mais especificamente o Estágio Curricular Supervisionado, postulando que

é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2002b)

Um outro conjunto de dois pareceres, por seu turno, é definidor da Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002e). O primeiro – Parecer CNE/CP 21/2001 (BRASIL, 2002) – reforça a importância da dimensão prática na formação e fixa patamares superiores às 300 horas de

prática de ensino, ampliando-as para 400 horas de prática como componente curricular mais 400 horas de estágio curricular supervisionado. A partir disso, define o marco conceitual da prática e do estágio como atividades que não devem ser vistas como apêndices do currículo. O outro – Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2002c) – dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 (op. cit.) e traz consigo a proposta do que virá a ser a proposta de resolução que viria a ser aprovada em fevereiro de 2002.

Com a aprovação da Resolução CNE/CP 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Pedagogia, em 2006 (BRASIL, 2006), a decisão de definir a carga horária mínima para o estágio curricular em 300 horas (conforme dispunha o artigo 65 da LDB) e a não explicitação de uma carga horária definida para as chamadas práticas como componente curricular demarcam uma diferença em relação ao disposto sobre essas duas questões na Resolução CNE/CP 2/2002 que impõe, em termos concretos, a necessidade de seu reexame. Assim, no ano seguinte é aprovado o Parecer CNE/CP 9/2007 (BRASIL, 2007), que propõe a redefinição da carga horária dos cursos de formação de professores. Pela proposta de resolução que acompanha o parecer, ficaria mantida a carga horária mínima de 2800 horas para os cursos de licenciatura havendo, porém, uma redução da carga horária mínima para o estágio, de 400 para 300 horas, bem como a retirada da obrigação da carga horária específica para a prática como componente curricular. Tal parecer ainda aguarda homologação do Ministro da Educação¹⁶ mas efetivamente traz a possibilidade de um forte rearranjo no âmbito dos cursos (em função de uma eventual realocação de duas rubricas cuja alocação ora compulsória atualmente é de 500 horas).

Conforme discutirei oportunamente, a alocação da carga horária da prática não foi exatamente um processo simples ou livre de tensões. Diferentes licenciaturas fizeram diferentes leituras e apropriações de sentidos (bem como de território) do que possa ser entendido por prática enquanto componente curricular. Nesse sentido, urge aprofundar o estudo e discussão sobre tal dimensão, não no sentido de reduzir sua polissemia, mas com a intenção de vislumbrar em que medida ela gera possibilidades de um envolvimento mais pleno das licenciaturas com questões identitárias da formação docente ou é absorvida pelo intenso campo gravitacional do corporativismo e da falta de discussão institucional.

Por fim, no que diz respeito aos aspectos legais da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, é importante mencionar que a promulgação da Lei nº. 11.788/08, de

¹⁶ Consulta feita em 31/01/2010.

25/09/2008, define inequivocamente estágio como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular” (BRASIL, 2008) e estabelece a supervisão como direito do estagiário e dever da instituição de ensino. Um aspecto a destacar é que do ponto de vista organizacional o estágio das licenciaturas passa a ter direitos que outras áreas já tinham (por exemplo, seguro e proteção de direitos dos estagiários). Do ponto de vista conceitual, reafirma-se o estágio como atividade de aprendizagem em serviço. A questão do acompanhamento do estágio e de estagiários assume na lei, no entanto, um tom mais claramente fiscalizador da atividade realizada, do que propriamente de diálogo com vistas à promoção de aprendizagens. Inscreve-se, portanto, no terreno da controvérsia histórica quanto ao caráter – em maior ou menor extensão – participativo e dialógico da atividade do profissional que faz, pela universidade, o acompanhamento dos estágios (cf. PIMENTA & LIMA, 2004). A opção feita neste trabalho será, tanto quanto possível, nominá-la como orientação de estágio.

O tratamento dado pela LDB à formação dos profissionais da educação faz menção explícita, conforme já mencionado, aos princípios sobre as quais a formação de professores se sustenta e, de forma particular, no artigo 65, há a definição de um mínimo de 300 horas de prática de ensino, ampliadas através das Resoluções 1 e 2/2002 do CNE para pelo menos 400 horas de estágio¹⁷, além de mais 400 horas de atividades – diluídas ao longo do currículo – caracterizáveis como práticas educativas. Tal proposição foi recebida com alguma controvérsia no âmbito da universidade, principalmente por prever uma destinação de tempo muito superior ao que se praticava antes de 1996; por diluir a prática de ensino ao longo do currículo; mas talvez também por presumir um enfrentamento da situação dicotômica entre teoria e prática verificada com frequência em cursos de licenciatura ou até mesmo por atribuir ao estágio – uma etapa muitas vezes marginalizada no currículo – um papel de maior relevância na dinâmica curricular.

Dito de outra forma, de um espaço frequentemente desconsiderado pelas áreas específicas dos currículos de licenciatura, o estágio, bem como as práticas educativas, passam a ter um aumento de importância – ainda que em muitos casos, quase que exclusivamente

¹⁷ Embora o componente curricular conhecido como Estágio Curricular Supervisionado seja amplamente equalizado como a prática de ensino, vou recorrer ao termo *estágio* quando se fizer necessário delinear uma distinção entre tal componente curricular e as outras atividades curriculares para as quais haja um nível presumido de atividades voltadas à construção de interações com escolas e comunidades escolares.

quantitativa – em tais currículos. Essa importância, conforme discutirei ao tratar dos dados da presente – acabou se refletindo num súbito (ou renovado) interesse no papel de supervisionar ou orientar professores em formação inicial ao longo de seu período de estágio¹⁸.

A ampliação significativa desse espaço, acompanhada também por um aumento substancial na demanda por vagas de estágio e de espaços de prática nas escolas, acentuado ainda pela carência, no caso das instituições públicas federais de ensino superior, de profissionais em número suficiente para acompanhar tais atividades gera uma situação de difícil equação tanto para a universidade, quanto para as escolas. Além das questões que dizem respeito, respectivamente, à universidade e às escolas,

O acompanhamento das atividades desenvolvidas nesses estabelecimentos por alunos matriculados na prática de ensino, os chamados estágios depara-se frequentemente com situações que questionam a forma como a academia se relaciona com as instituições de ensino básico e com seus professores e vice-versa. (FOERSTE, 2005, p. 24-25)

Retomando o eixo da discussão sobre a formação docente, as diretrizes curriculares para formação de professores no Brasil resultaram de um processo que permite (mas não necessariamente consegue) criar um comprometimento com as questões complexas envolvidas na formação de professores em todas as áreas do conhecimento. Esse processo, no entanto, foi marcado por tensionamentos e disputas, que com alguma frequência, incorporam em sua processualidade a negação de sua intenção de estabelecer relações de poder mais simétricas entre as áreas de conhecimento atuantes na formação docente, como se fosse possível

[...] a ideia de conhecimento como um valor sempre positivo, que ficaria acima das ambições humanas; alguma coisa como que pairando sobre os interesses individuais. A própria comunidade científica procurou envolver-se numa capa de neutralidade – fruto da concepção moderna de ciência – como se seu fazer estivesse livre de interesses e despojado de vaidades (CUNHA, 1998, p. 20)

Tornou-se saliente, no entanto, que o tradicional confinamento da prática de ensino ao semestre ou dois semestres finais de curso precisava ceder espaço para um processo decisório mais comprometido com a formação docente e que deveria se estender ao longo de todo o

¹⁸ Talvez valha a pena observar também – como discuto no Capítulo 4 deste trabalho, que as áreas de formação específica técnico-profissional de muitos cursos de licenciatura incorporaram integralmente a carga horária de 400 horas de práticas educativas, algumas vezes articulando-as com um projeto genuíno de formação docente, outras vezes, nem tanto.

processo formativo (seja em nível inicial ou na educação continuada), tanto quanto ficou evidente em inúmeras circunstâncias, conforme argumenta Diniz-Pereira (1999), a

[...] necessidade de uma articulação efetiva entre pesquisa, formação inicial e formação continuada dos profissionais da educação. Um dos consensos resultantes desse debate foi o reconhecimento de que as universidades e as demais instituições de ensino superior precisam repensar seu atual modelo de formação de professores e buscar, segundo definiu Carlos Jamil Cury, uma nova cultura institucional das licenciaturas. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 118)

Passada uma década do início desse processo, há indícios de que se tenha feito avanços. Procurei mapear ao longo deste capítulo, que a formação de professores passou a constituir uma arena de debates com mais participantes do que os habituais interessados (frequentemente profissionais ligados às faculdades e departamentos de educação). Ainda assim, esses debates ainda não envolvem a totalidade dos segmentos envolvidos e tampouco tem sido plenamente exitosos em converter preocupações e desejos em atitudes e mudanças efetivas. No entanto, na linha dos paradoxos entre os quais a docência se movimenta, o momento atual para a formação docente - não apenas no Brasil – reúne as melhores e as piores expectativas¹⁹. As melhores expectativas advém do crescente reconhecimento de que é preciso fazer mais pela educação e pelos profissionais que nela atuam para que esses possam fazer mais pelo país e o pior, pelo sistemática tentativa²⁰ de tudo o que está sendo feito tem pouco valor ou só leva a resultados pífios.

¹⁹ Faço aqui uma analogia com o texto de Darling-Hammond (2010) sobre o momento atual da formação docente nos Estados Unidos.

²⁰ Os grandes veículos da mídia nacional tem reiteradamente trazido a proposição de um Estado avaliador e de livre escolha (no sentido mercadológico do termo) na educação, uma compreensão frequentemente associada a uma visão de educação como bem e não como direito.

3 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em vista a delimitação do objeto de pesquisa em torno da relação entre universidade e escola em cursos de licenciatura, bem como o mapeamento do terreno a partir do qual busquei fundamentos e referências para o trabalho ora apresentado, o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho de tese pode ser expresso nos seguintes termos:

O arranjo institucional – na universidade e na escola – não favorece maior envolvimento dos docentes universitários das licenciaturas com o contexto da escola e tampouco ajuda a promover uma relação mais simétrica entre as instituições e atores envolvidos. Tal arranjo reflete e produz isolamento no âmbito dessas instituições e atores, bem como dentre elas e isso, por sua vez, não contribui para aflorar o potencial formativo que ambas instituições efetivamente podem ter.

Embora a tese proposta anteceda, no texto, o diálogo com os dados, ela constitui, em verdade, o resultado de um processo de intenso diálogo com eles, buscando refinamento. Parto do princípio que pesquisar é buscar deliberadamente interagir de modo crítico com o mundo que nos cerca. Isso pressupõe tanto o planejamento cuidadoso e detalhado do percurso que se entende necessário fazer, mas a capacidade de continuamente revisitar a caminhada e, a partir desse revisitar, reorganizar as referências que nos norteiam.

Assim, da proposta apresentada em 2008 ao trabalho submetido à apreciação em 2010, um longo e rico processo de adaptações e ajustes se passou. A intenção, tanto na proposta quanto no trabalho, é, no entanto, a mesma: olhar com o estranhamento necessário para algo que me parece familiar e, ao mesmo tempo, buscar familiaridade com aquilo que me é estranho.

No diálogo com a comissão que analisou a proposta de trabalho de tese, embora a ideia de realizar um estudo de caso a partir de uma experiência rica de trabalho cooperativo numa situação de estágio curricular por mim orientado junto ao Curso de Letras tenha sido bem acolhida, o risco de que as razões que me levavam a querer revisitar criticamente aquela

experiência seguiriam intocadas soava, de algum modo, perturbador. O que me movia a olhar para um trabalho de natureza pretensamente cooperativa entre universidade e escola no âmbito da formação de professores era a percepção de que, no conjunto, a universidade parecia ter muita dificuldade em propor ou estruturar processos formativos em que a escola – espaço no qual nossos egressos pretensamente vão atuar – participasse de modo menos hierarquizado. Olhar para uma situação específica e isolada talvez não ajudasse a entender em que bases essa dificuldade quase ontológica da universidade estar em relação simétrica com as escolas era sustentada e como seria possível pensar modos distintos, razão pela qual a pesquisa passou a expressar a necessidade de olhar para o contexto um pouco mais ampliado dos cursos de licenciatura da instituição na qual atuo e, a partir desse olhar, buscar compreender como e por que razão universidade e escola têm deixado de estar mutuamente implicadas e envolvidas na formação de professores. Trata-se de uma questão complexa e a expectativa é que o presente trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, para um diálogo que – ao menos no nível da instituição na qual atuo – tem sido tão difícil quanto necessário.

3.1 OBJETIVOS DA TESE

Mantendo em vista esse ponto de partida, os objetivos elencados para o trabalho de pesquisa são os seguintes:

1. Avaliar como processos de interação universidade-escola são concebidos no currículo.
2. Analisar como a ação formativa da universidade é percebida por sujeitos afetos a ela.
3. Compreender significados construídos individual e socialmente em processos de interação situados em contextos de prática de ensino.
4. Construir referências teórico-metodológicas que ajudem a estabelecer vínculos entre formação inicial e formação continuada.
5. Organizar subsídios para um alinhamento das práticas de ensino com os desafios da formação docente, tanto em nível inicial como continuado.

3.2 QUESTÕES DE PESQUISA

Para articular os objetivos propostos, parto, para além dos referenciais já constituídos, das seguintes questões e inquietações:

1. De que forma o desenho curricular concebe e/ou propicia espaços para de interação universidade-escola?
2. Como sujeitos envolvidos com formação inicial e continuada percebem a ação formativa da universidade?
3. Que percepção os formadores têm sobre a natureza das experiências, vivências e expectativas de professores em formação inicial e em exercício no que diz respeito ao exercício do magistério?
4. Quais interações são construídas entre processos de formação inicial e de formação continuada a partir do estágio e/ou de outras práticas educativas situadas no ou a partir do currículo?
5. Que percepção diferentes sujeitos participantes sobre a prática de ensino num regime colaborativo entre universidade e escola? Que impactos – e a partir de quais pressupostos - essa prática tem em ambos contextos?

3.3 CARACTERIZANDO A PESQUISA

A pesquisa pretendida está estruturada a partir de uma **abordagem qualitativa** com o entendimento que o **estudo de caso** configura-se, nas circunstâncias dadas, com a alternativa metodológica que melhor atende às características e aos objetivos pensados.

Os dados utilizados para a construção do estudo consistem, de modo central, material coletado em **entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas** e também em **documentos** relacionados aos contextos a partir dos quais o estudo está estruturado. O ponto central de articulação do trabalho concentra-se nas entrevistas com as profissionais (na universidade e na rede pública de ensino básico).

Embora não se trate de um estudo comparativo, fui à busca de subsídios que permitissem relacionar a situação específica em análise com outros contextos nos quais a relação colaborativa entre universidade e escola pudesse acrescentar qualitativamente à discussão. Nessa etapa, realizei, sob a orientação do Professor Kenneth Zeichner, da University of Wisconsin, em Madison, nos Estados Unidos, um estágio de doutoramento de quatro meses através do Programa CAPES-PDEE. Nesse estágio tive a oportunidade de conhecer *in loco* o trabalho internacionalmente referido de parceria entre a universidade e escolas públicas em seu entorno. Acompanhei atividades da parceria, realizei entrevistas e interagi com orientadores de estágio da universidade, professores das escolas, bem com alunos da universidade em atuação no programa de parceria com as escolas. .

Todo o material coletado nas distintas etapas foi analisado com base nos referenciais da **Análise de Conteúdo**, tendo como filtro interpretativo a perspectiva da teoria educacional crítica, particularmente com base no trabalho de Michael Apple e de Kenneth Zeichner, ambos professores da University of Wisconsin - Madison.

Embora seja prudente reconhecer que a análise dos dados tende a fazer aflorar categorias analíticas, a pesquisa já mapeada, bem como as expectativas traçadas preliminarmente, a pesquisa está articulada a partir de três dimensões ou categorias referenciais de análise, já mencionadas na introdução deste trabalho: Estágio Curricular Supervisionado; Relação entre Práticas de Ensino e Currículo; e Interação Universidade e Escola.

Por fim, creio ser necessário registrar que, dada minha participação no processo, procurarei clarear, em todos os procedimentos analíticos, o quanto estive e estou implicado nas interpretações produzidas. Assim procedendo não tenho a pretensão pouco sensata de reduzir ou eliminar o *bias* da pesquisa, mas tão somente reconhecer que, estando social e historicamente posicionado no processo que analiso, seria falta de rigor não reconhecer minha implicação nesse processo e prescindir de tentar entender, de algum modo, a extensão dessa implicação.

Procurando oferecer uma visão esquemática sobre a relação entre os objetivos propostos e questões que pretendo responder com a pesquisa, bem como sobre as fontes de dados que podem ajudar a dar conta de ambas as tarefas, o Quadro 1 é apresentado a seguir:

Objetivos	Questões de pesquisa	Dados	Foco
Avaliar como processos de interação universidade-escola são concebidos no currículo	De que forma o desenho curricular concebe e/ou propicia espaços para de interação universidade-escola?	Análise documental (PPP, Matriz Curricular, etc.) Entrevistas (Coordenações/Orientadores de estágio)	Interação universidade - escola Interação currículo – práticas educativas
Analisar como a ação formativa da universidade é percebida por sujeitos afetos a ela	Como sujeitos envolvidos com formação inicial e continuada percebem a ação formativa da universidade?	Entrevistas individuais e/ou coletivas (professores da universidade e de escolas)	formação docente
Compreender os significados construídos individual e socialmente em processos de interação situados em contextos de prática de ensino	Que percepção os formadores têm sobre a natureza das experiências, vivências e expectativas de professores em formação inicial e em exercício no que diz respeito ao exercício do magistério?	Entrevistas individuais e/ou coletivas (professores da universidade e de escolas)	formação docente
Construir referências teórico-metodológicas que ajudem a estabelecer vínculos entre formação inicial e formação continuada.	Quais interações são construídas entre processos de formação inicial e de formação continuada a partir do estágio e/ou de outras práticas educativas situadas no ou a partir do currículo?	Entrevistas individuais e/ou coletivas (professores da universidade e de escolas) Pesquisa de campo – Wisconsin (observação em escolas participantes do The Madison Professional Development School Partnership, entrevistas e análise documental)	alternativas (metodológicas / conceituais)
Organizar subsídios para um alinhamento das práticas de ensino com os desafios da formação docente, tanto em nível inicial como continuado.	Que percepção diferentes sujeitos participantes sobre a prática de ensino num regime colaborativo entre universidade e escola? Que impactos – e a partir de quais pressupostos - essa prática tem em ambos contextos?		

Quadro 1 – Representação esquemática dos objetivos e questões de pesquisa

3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O trabalho ora apresentado se configura como pesquisa qualitativa a ser desenvolvida sob a forma de um estudo de caso, cujo detalhamento e explicitação é feito a seguir. Essa

configuração se explica em parte pelo fato da área de Educação ter vivenciado – especialmente ao longo das três últimas décadas – um crescente afastamento de aportes quantitativos e uma conseqüente aproximação cada vez mais nítida das abordagens qualitativas de pesquisa, sendo possível ponderar que tal deslocamento talvez esteja relacionado à presunção de que as abordagens qualitativas sejam mais adequadas para dar conta da natureza inerentemente imprecisa e complexa do tipo de objeto com o qual a área lida, ou seja, a ação humana.

Quanto a essa questão, Burgess (1984, p. 2) salienta que a metodologia envolve a consideração do planejamento da pesquisa, coleta e análise de dados e a teorização junto com as preocupações sociais, éticas e políticas do pesquisador. Sintetiza afirmando que a pesquisa, nesse sentido, “não é mais vista como um modelo linear, mas como um processo social”.

Importa agora registrar que, consoantemente com o que venho tentando mostrar, a questão da formação docente – seja ela inicial ou continuada – tem assumido um papel de crescente importância na agenda da academia. Muitos trabalhos tem evidenciado desconexões entre as bases teóricas e as implementações concretas dos currículos de formação docente. Procurei mostrar, em relação a isso, a falta de permeabilidade da universidade à sua interação com a sociedade, em geral e, no caso das licenciaturas, com as escolas da educação básica.

Assim, ao voltar o foco de análise para uma situação específica que pode ser representativa de fatos recorrentes na formação docente (tais como a sobrecarga de trabalho do professor, a falta de um ambiente de reflexão, a falta de diálogo entre formação inicial e formação continuada, entre outras), passam a fazer parte do repertório de análise as conexões entre as particularidades de tais fatos e eventos e os aspectos universais que permitem entendê-los como parte de um contexto mais amplo no qual coexistem diferentes perspectivas de mundo e formas de agir diante dele ou, dito de outra forma, estamos num plano no qual se evidencia o que se pode chamar de conflito cultural. Diante de tal situação não seria equivocado postular, em conformidade com Moraes (2006) que:

O estudo de caso insere-se no contexto das metodologias etnográficas. A etnografia educacional tem como pressuposto básico a existência de um "conflito cultural" - significados, valores, articulações, práticas e formas simbólicas representativas de grupos que num dado momento (ou aspecto) são antagônicos. (MORAES, 2006, p. 655)

É precisamente sobre tais antagonismos, mas também sobre as convergências, que o processo de coleta e de análise de dados foi estruturado, buscando, com isso, estabelecer uma análise capaz de fazer uma ponte dinâmica entre os fenômenos e percepções observados e a realidade

Cabe também registrar que, numa pesquisa de base qualitativa, como a proposta aqui, a própria escolha do objeto e dos sujeitos é, sob certo sentido, uma forma de prioriza-los dentre os demais e, nesse sentido, é preciso, portanto, desenvolver formas de controlar o *bias* na pesquisa através do enfrentamento das “valorações, introduzindo as premissas valorativas de forma explícita nos resultados da pesquisa” (Goldenberg, 1999, p. 45). Uma implicação de tal postura é a necessidade de reafirmar que não se buscam generalizações universalizantes, mas tão somente explicações plausíveis para fenômenos individuais e sociais complexos, de forma a construir uma postura crítica que permita (re)significar questões envolvidas na formação docente em sua relação com fenômenos e contextos sociais mais amplos, bem como com construtos teóricos que tenham potencial explanatório sobre elas.

Por fim, talvez seja importante lidar com o paradoxo apontado por Lincoln & Guba (1985) de que se há um pressuposto em pesquisa qualitativa, este seria a ausência de pressupostos, ou seja, a pesquisa qualitativa precisa comportar inserções e adequações que objetivem uma exploração de pontos de vista adicionais (por exemplo, através da triangulação de dados) e que incorpore a capacidade da “arte da improvisação”, nos termos propostos por Kincheloe (1997) na definição do que se configuraria como pensamento pós-formal.

3.4.1 Estudo de Caso

A opção metodológica pelo estudo de caso se deve, em primeiro lugar, pela sua adequação, conforme Goldenberg (1999), não como uma técnica específica, mas como uma análise holística que considera o estudo da unidade social como um todo. Além disso, em função do contexto de estudo envolver diferentes atores, em distintos momentos e a partir de diferentes perspectivas em relação à ação social focalizada no estudo – ou seja, a construção de processos reflexivos na interface entre formação inicial e continuada – a opção pelo estudo de caso também se pauta pelo entendimento, caracterizado por Franco (1990/1991), de que estes “[...] pretendem retratar o idiossincrático como ponto de partida para uma análise que

busque o estabelecimento de relações sociais mais amplas de um determinado objeto de estudo [...]” (p. 4). Para a autora, portanto, o caso “[...] se constitui em uma instância deflagradora do estudo de mediações que concentram a possibilidade de explicar a realidade concreta [...]” (ibid.)

O termo 'mediação' aqui empregado é particularmente útil para a proposição ora apresentada, na medida que a construção do 'caso' envolve, em sua gênese a consideração de distintos pontos de vista e fontes de informação, não necessariamente convergentes ou coincidentes. A análise dos dados oriundos desse processo, portanto, implica a necessidade de mediar as informações, compondo um quadro analítico que permita reconstituir não 'a' verdade dos fatos, mas as distintas percepções e vivências desses fatos. Isso envolve, dentre outras tarefas, buscar consistência e construir categorias não apenas a partir dos pontos de vista pessoais, mas também da relação entre esses pontos de vistas e destes com os contextos e percursos nos quais se inserem ou com os quais se confrontam. Logo, como bem demarca Franco (op. cit., p. 5), “[...] do ponto de vista da produção de dados, o estudo de caso enfatiza a 'interpretação em contexto [...]”.

Parte substancial do material coletado corresponde a entrevistas individuais e coletivas²¹. Tal dinâmica presume a possibilidade de uma reconstrução dinâmica dos eventos e, sob certo sentido, constitui *per se* um novo momento de reflexão e (re)significação.

Conforme estou procurando explicitar, a construção do caso depende, em larga escala, das narrativas e entrevistas com os sujeitos envolvidos, mas não prescinde da reconstrução dos contextos. A empreitada reconstrutiva reforça a necessidade de situar historicamente os eventos e contextos, tanto a partir de documentos e registros que perpetuam uma visão pactuada dos fatos, mas também sob a perspectiva dos indivíduos e dos processos nos quais estes estão implicados.

Em se tratando, por exemplo, da dinâmica curricular vivenciada, não basta acessar os documentos formais que normatizam tal dinâmica, embora eles possam ser elucidativos da lógica e dos valores que a permeiam. É de vital importância buscar apreender como os distintos sujeitos a vivenciam e os significados que atribuem a ela. Não se quer com isso criar um círculo vicioso individualista, mas tão somente construir uma imagem de como um

²¹ Por razões técnicas (especialmente envolvendo qualidade de gravação e procedimentos para degravação), foi dada preferência por entrevistas individuais. Quatro das 28 entrevistas, no entanto, envolveram mais do que uma pessoa sendo entrevistada. Em todos esses casos, por proposição ou decisão dos próprios entrevistados, alegadamente por assim o preferirem.

processo de base coletiva e com um objetivo relativamente comum impacta diferentemente indivíduos diferentes.

Antes de prosseguir, no entanto, em que pese estar suficientemente convencido de creio ser prudente problematizar algumas das críticas sobre o estudo de caso. Segundo Alves-Mazzotti (2006), Bogdan e Biklen (1982) seriam responsáveis por difundir a falsa ideia de que o estudo de caso é uma alternativa mais fácil para se fazer pesquisa. No entender da autora, entretanto, o principal equívoco de tal crença seria a desconsideração da complexidade desse tipo de estudo, cuja compreensão de sua dificuldade implica analisar pelo menos dois aspectos fundamentais: a caracterização e a generalização dos estudos de caso.

Reportando-se a Yin (1984), Alves-Mazzotti (2006, p. 646) argumenta que “[...] a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos [...]”. A isto, segundo aquela autora, Yin (1984, p. 39) denomina 'generalização analítica'. Isto equivale, portanto a estudar os sentidos específicos de uma dada situação para elicitar uma situação pretensamente recorrente.

Yin (2001, p. 28-29) ressalva que embora o estudo de caso seja uma alternativa metodológica para pesquisa empírica como outra qualquer, há ao menos três grandes preconceitos quanto à sua utilização: falta de rigor, problemas de generalização e sua duração e tipo de resultados. Quanto ao primeiro desses preconceitos, a eventual falta de rigor, Yin alega que, em seu entender, isso não diz respeito somente ao estudo de caso, mas pode se aplicar a qualquer outro tipo de pesquisa e, em relação a isso, pondera ser imperativo para o pesquisador trabalhando com estudos de caso, “[...] trabalhar com afinco para expor todas as evidências de forma justa [...]” (p. 29). Quanto à segunda preocupação, a questão da generalização, aquele autor argumenta

[...] que os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma “amostragem”, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar “teorias (generalização analítica) e não numerar frequências (generalização estatística). Ou como descrevem três notáveis cientistas sociais em seu estudo de caso único, o objetivo é fazer uma análise generalizante e não particularizante [...] (ibid., p. 29)

A terceira fonte de de preconceito quanto aos estudos de caso diz respeito a um tempo supostamente muito longo para sua realização e a uma forma de relato por vezes oclusa e pouco inteligível. A resposta de Yin a tais preocupações presume clarear a distinção entre o

estudo de caso como estratégia de pesquisa e a utilização do termo para designar uma forma específica de coleta de dados, algo que o estudo de caso efetivamente não é. Nesse ponto, por mais óbvio que possa parecer, importa ressaltar a importância de distinguir com clareza método e técnica.

Para que um estudo de caso possa ser considerado exemplar, Yin (2001, p. 180-184) postula que ele deva ser significativo, completo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes e ser elaborado de maneira eficiente.

3.4.2 Análise de Conteúdo

A visão de discurso como resultante de atos de comunicação (ou atos de fala, como Searle trata) nos remete à dimensão relacional e, portanto, eminentemente social e histórica do discurso. Nesse aspecto em particular as abordagens teóricas à análise de discurso convergem, em que pese diferenças no que concerne à visão, ao papel e às possibilidades do sujeito no discurso.

É necessário ter em mente que as produções de sentido são sempre providas de função que, precisamente por essa razão, têm impacto direto nos aspectos formais da linguagem produzida. Dito de outro modo, há uma relação indissociável entre função e forma na produção de sentido na linguagem. Neste trabalho de pesquisa, o elemento essencial de análise neste são produções de linguagem de professores falando sobre sua experiência e vivência.

Os procedimentos analíticos com vistas à produção de interpretações consistentes sobre o discurso e a linguagem não poderiam ficar circunscritos apenas à constatação e análise da dimensão e das circunstâncias históricas e sociais das produções discursivas. Seria necessário, portanto analisar em que medida tais dimensões e circunstâncias são determinantes para a estruturação tanto dos papéis dos sujeitos no discurso, quanto da própria organização do que trato aqui como elementos formais da linguagem e do discurso, ou seja, não somente – mas principalmente – os aspectos lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos do processo comunicativo.

Genericamente, quando se fala em análise de produções de linguagem (ou discurso) dois grandes significados são evocados: 1) análise de conteúdo; e 2) análise de discurso. A

análise de discurso, particularmente a vertente britânica chamada de Análise Crítica de Discurso (ACD) – que tem Norman Fairclough (1989, 1999) como seu expoente – está preocupada de modo central com a materialização formal da linguagem e presume, portanto, duas dimensões vitais para a compreensão da natureza do discurso: sua percepção como **linguagem em uso** e como **comunicação**. Isto posto é possível presumir que seu foco analítico está centrado no exame das produções de linguagem através da linguagem.

Por outro lado,

A análise de conteúdo pode ser entendida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (BARDIN, 1977: p. 42)

Isto posto, em que diferem, portanto, a análise de conteúdo e a análise lingüística?

Bardin (1977) parte da distinção proposta por Saussure²², entre língua e palavra – ou discurso, como o Curso de Linguística Geral consagrou na edição brasileira (*langue e parole*, no original) para diferenciar o elemento, em seu entender, diferencial para o estudo da linguagem empreendido, respectivamente, pela lingüística e pela análise de conteúdo.

Assim, para Bardin, o

[...] o objecto da lingüística é a língua, quer dizer, a aspecto colectivo e virtual da linguagem, enquanto o que o da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e actual (em acto) da linguagem. (BARDIN, 1977: p. 43).

Em seu entender, tanto a análise de conteúdo como a de discurso trabalhariam com unidades de análise superiores à frase, ou seja, teriam como unidade de análise os enunciados, mas difeririam quanto ao foco nas regras de estruturação das unidades lingüísticas (BARDIN, 1977, p. 44-45). Considerando o volume de elementos colhidos para análise (sejam eles os documentos ou as entrevistas realizadas) e o fato de que aquilo deve mover este trabalho é a busca, em larga medida, da construção de inferências que tornam possível estabelecer diálogos entre essas distintas produções, a opção aqui será feita pelo aparato analítico da Análise de Conteúdo.

Além dessa razão, a escolha pelo referencial de Bardin (id.) é fortemente pautada por

²² Ferdinand de Saussure (1857-1913): considerado o fundador da ciência lingüística moderna, com o Curso de Linguística Geral, um livro póstumo organizado por seus discípulos Charles Bally e Albert Sechehaye a partir das anotações de seus seminários e publicado originalmente em 1915.

seu uso generalizado na área da Educação como aparato analítico capaz de estender ao manuseio de grandes volumes de produção de linguagem diante de uma metodologia de base ou inspiração hermenêutica associada a um processo inferencial informado por múltiplas evidências, ou seja, de combinação heurística.

A Análise de Conteúdo buscar transitar entre dois polos objetivos: a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura. Esses dois polos expressam de um lado, um desejo de rigor e, de outro, a intenção de transpor a linha das aparências. Metodologicamente isso corresponde, nos termos de Bardin (idem, p. 29) a uma verificação prudente em contraposição a uma interpretação brilhante.

Operacionalmente, a análise de conteúdo estaria organizada em torno de três momentos subseqüentes: **pré-análise**; **exploração do material**; e **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**.

O momento de **pré-análise** cumpre três missões (ibid., p. 96-101) a **escolha dos documentos**, que corresponde à resposta à pergunta 'o que vou analisar?'; 2) a **formulação de hipóteses**, que procura identificar o que se pensa encontrar; e 3) a **elaboração de indicadores** que fundamentem operacionalmente a interpretação final, ou seja, que respondam ao como fazer a análise pretendida.

Em termos concretos, a pré-análise pode ser vista como um conjunto de movimentos que se realimentam e impactam mutuamente. Dentre as atividades consideradas de pré-análise, a leitura flutuante permite uma visão de conjunto que, por sua vez, refina o processo de escolha dos eventos de linguagem a serem considerados para escrutínio. Tal escolha presume, segundo Bardin, quatro regras: a **exaustividade**, ou seja, levar em conta todos os elementos do corpus; a **representatividade** dos itens selecionados, em termos do universo inicial, a **homogeneidade** dos elementos e sua **pertinência** ou adequação à análise

Embora falar de formulação de hipóteses pareça anacrônico numa proposição de pesquisa de base qualitativa, o processo de formulação de hipóteses cumpre o papel, na análise de conteúdo, de construir mapas referenciais a partir dos quais seja possível sensibilizar o olhar para a percepção das confluências, recorrências e conflitos nas produções de linguagem analisada.

Por fim, no momento da pré-análise situam-se as atividades de referenciação dos índices e de elaboração de indicadores, que permitem identificar nas produções de linguagem analisadas a presença de elementos considerados relevantes para a construção categorial; bem

como a preparação de material, que corresponde, no trabalho realizado, à seleção e edição, dentre os milhares de excertos, aqueles que contem os índices e indicadores referenciados e elaborados. Essa etapa precede, portanto, o momento de **exploração do material**, que corresponde à “administração sistemática das decisões tomadas” preliminarmente (ibid., p. 101).

Durante a exploração do material, as operações de **codificação** desempenham papel fundamental, uma vez que almejam identificar – através de análise temática – núcleos de sentido localizados acima do nível da frase. Presume-se, em tais operações a busca de *unidades de registo* – aquelas a serem codificadas – que correspondam ao segmento de conteúdo e de *unidades de contexto* – unidades de compreensão para codificar as unidades de registo. Uma unidade de contexto “[...] corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores à unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo²³ [...]” (BARDIN, 1977, p.107).

Enquanto a codificação supõe a definição de sistema de categorias, a **categorização** ajuda a prover um sistema simplificado de representação dos dados brutos. Logo, são processos imbricados e interdependentes. A **categorização**, que corresponde à

[...]operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. (BARDIN, 1977, p. 117)

comporta duas etapas: *inventário*, que implica isolar os elementos; e *classificação*, a busca de uma certa ordem ou organização aos dados.

De acordo com Bardin (1977, p. 120-121) um bom conjunto de categorias exige as seguintes qualidades: *exclusão mútua* (cada elemento não pode existir em mais de uma divisão), *homogeneidade* (um único princípio de classificação deve governar a organização), *pertinência* (em relação ao material de análise e ao marco teórico), *objetividade e fidelidade*, e *produtividade* – a capacidade de oferecer resultados férteis à produção de inferências.

Neste trabalho o processo de categorização se deu a partir de dois caminhos. O primeiro, a organização do material em termos de três dimensões ou categorias referenciais: Estágio Curricular Supervisionado; Relação entre Práticas de Ensino e Currículo; e Interação Universidade e Escola. Esse processo, portanto, tem caráter dedutivo, partindo das categorias

²³ Opto aqui por manter a grafia da edição portuguesa dessa obra.

para os elementos. O segundo processo buscou identificar, num percurso transversal entre os elementos, a identificação categorial que é objeto de análise no capítulo 5 – **isolamento e fragmentação**. Tem, portanto, caráter indutivo, uma vez que parte dos elementos para as categorias. Há, no entanto, entre os dois processos, um movimento dialético que se justifica pela complexidade do contexto e do volume de dados com os quais se trabalhou, o que implicou também a busca de relativa flexibilidade para possibilitar ajustes de sintonia que a interação entre os dois caminhos tomados pudesse demandar. Além disso, uma outra razão para assim proceder busca em Marre (1991) a ideia de que

[...] o objeto de pesquisa se conquista e se constrói, numa ruptura em relação ao saber imediato. Tal construção, todavia, não é definitiva; necessita-se conservar uma dúvida a respeito dela e da problemática das relações teóricas e operacionais que a delimitam [...] (MARRE, 1991, p. 2)

O terceiro momento, de **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, busca, a partir dos dados, significatividade e validade, através da identificação da recorrência de elementos. O processo inferencial é marcado por recorrente recurso à relação entre os enunciados e os contextos nos quais eles ganham existência, bem como nas relações transversais entre os diferentes enunciados.

3.4.3 O Contexto da Pesquisa

Com o objetivo de situar o contexto a partir do qual a pesquisa foi desenvolvida, farei aqui a caracterização da instituição levando em conta aspectos de sua história e estrutura organizacional, procurando destacar a panorama geral dos cursos de licenciatura por ela oferecidos e, de modo mais específico, o espaço de atuação do Centro de Educação, responsável por uma parcela substancial das atividades e componentes curriculares caracterizadores dos programas de formação docente.

A Universidade Federal de Santa Maria, foi criada pela Lei n. 3834-C, de 14 de dezembro de 1960. Do ponto de vista legal, trata-se de uma instituição federal de ensino superior, constituída como autarquia educacional de regime especial e vinculada ao Ministério da Educação. Embora sua criação tenha ocorrido há praticamente meio século, sua história

tem início antes e deriva em grande parte de um processo de mobilização de lideranças em torno da interiorização da educação superior no estado do Rio Grande do Sul, particularmente a partir da década de 1940. Em 1947, com o apoio dos então deputados José Diogo Brochado da Rocha, Francisco Brochado da Rocha e Tarso Dutra, esse grupo de lideranças consegue inserir na Constituição Estadual o seguinte dispositivo:

Art. 36 - A Universidade de Pôrto Alegre passará a denominar-se Universidade do Rio Grande do Sul, a fim de poder congregiar institutos de ensino situados fora da Capital do Estado.

Parágrafo único - Ficam incorporados na Universidade do Rio Grande do Sul, desde que satisfeitas as exigências da legislação em vigor, as Faculdades de Direito, de Farmácia e de Odontologia, da cidade de Pelotas, e a Faculdade de Farmácia, de Santa Maria. (RIO GRANDE DO SUL, 1947)

O processo de incorporação dessas faculdades de Pelotas e de Santa Maria à então Universidade de Porto Alegre, bem como a mudança de denominação para Universidade do Rio Grande do Sul, com todas suas implicações provoca, por sua vez, reações no âmbito do que hoje é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao ponto do Reitor Armando Câmara e da cúpula diretiva da universidade renunciarem aos seus cargos em 1949.

Um nome que se destaca no processo de criação e implantação da Universidade Federal de Santa Maria é o do Prof. José Mariano da Rocha Filho. Hábil articulador, foi responsável também pela inserção, no projeto de lei que criava a Universidade Federal de Goiás, em 1960, de quatro artigos que, em síntese, criavam também a Universidade de Santa Maria a partir de estabelecimentos federais de educação superior com sede no município de Santa Maria (Faculdade de Medicina, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia e Instituto Eletrotécnico, do Centro Politécnico), bem como pela agregação de estabelecimentos privados existentes na cidade (Faculdade de Direito, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Imaculada Conceição, Faculdade de Ciências Políticas Econômicas e Escola de Enfermagem N. S. Medianeira).

Com a criação da UFSM, em 1961 são criadas também as Faculdades de Agronomia, de Veterinária, de Filosofia (federal) e de Belas Artes. Ao longo das décadas de 1960 e de 1970, com a construção do Campus Universitário em Camobi e com as reestruturações resultantes da Reforma Universitária de 1968, a UFSM passa a assumir uma estrutura administrativa que, em linhas gerais, é a mesma que ora possui.

O Estatuto em vigência da UFSM, de 2000 (UFSM, 2000), define que a instituição é

constituída por uma Administração Central, oito unidades universitárias – os Centros – reunidas a partir de especificidades de seus respectivos objeto de estudo e três unidades de ensino médio, bem como por órgãos setoriais e suplementares. Às oito unidades, foi agregado em 2005, dentro da política do MEC de expansão física e de interiorização da oferta de educação superior das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), o CESNORS – o Centro de Educação Superior Norte-RS, com campus sede em Frederico Westphalen e campus em Palmeira das Missões; e em 2007, a UDESSM – Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins, na região da Quarta Colônia de Imigração Italiana.

Encontravam-se plenamente implementados, na UFSM, à época da coleta de dados, dezesseis opções de cursos presenciais de formação de professores²⁴, em nível de graduação, incluídas aí diferentes habilitações e turnos de ofertas. Os programas oferecidos eram os seguintes: Curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica; Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura; Curso de Educação Especial; Curso de Educação Física – Licenciatura; Curso de Filosofia – Licenciatura Plena; Curso de Física Licenciatura Plena (Diurno e Noturno); Curso de Geografia – Licenciatura Plena; Curso de História – Licenciatura Plena e Bacharelado; Curso de Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola; Curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; Curso de Português – Espanhol e Literaturas de Língua Portuguesa; Curso de Matemática Licenciatura Plena (Diurno); Curso de Matemática Licenciatura Plena (Noturno); Curso de Música Licenciatura Plena; Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno; e Curso de Química – Licenciatura.

Apesar de contar com distintas nomenclaturas e com algumas especificidades, tais programas são coordenados efetivamente em torno de doze estruturas administrativas e pedagógicas a serem nominadas, que serão tomadas – no presente trabalho – como as unidades efetivas de análise e referência e que, especificamente para esse fim, serão

²⁴ Além destas opções, também estava sendo oferecido o Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno; à época ainda sem turmas integralizadas. Posteriormente, foram aprovados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), no conjunto de cursos presenciais oferecidos como parte do REUNI (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), os Projetos Pedagógicos dos seguintes cursos de Licenciatura: Licenciatura em Educação Especial – Noturno; Ciências Sociais – Licenciatura. Havia ainda a oferta do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura, oferecido no CESNORS – Campus de Palmeira das Missões, bem como de Cursos na modalidade EAD nas seguintes áreas: Educação Especial, Física, Geografia, Letras Espanhol, Letras Português, Matemática e Pedagogia. À exceção do Curso de Educação Especial, oferecido a partir do Pró-Licenciatura – Programa Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (PROLIC I) do pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC), com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu) e já com turmas integralizadas, todos os demais são ou foram ofertados como parte do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB-UFSM) e ainda não têm turmas integralizadas.

nominadas a partir da forma referida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação. Assim sendo, as análises aqui empreendidas serão referidas às seguintes áreas: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Especial, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

Cada uma dessas unidades administrativas conta com uma instância consultiva e deliberativa denominada, na instituição, de Colegiado de Curso. A forma de organização dos Colegiados de Curso é normatizada a partir do Estatuto e do Regimento da UFSM e tem como um de seus dispositivos de organização a busca de representatividade de cada um dos departamentos didáticos - a unidade administrativa básica da universidade – envolvidos na implementação do Projeto Pedagógico de Curso. Embora haja relativo consenso institucional quanto à necessidade de representação nessas instâncias, o nível de especialização de conhecimento refletido na constituição dos departamentos didáticos faz com que as áreas mais claramente identificadas com o objeto de ensino para o qual a formação é direcionada tendam a ter presença mais significativa nos colegiados havendo, inclusive situações nas quais apenas têm assento no Colegiado os departamentos das áreas disciplinares específicas do curso (Letras, por exemplo), principalmente sob a alegação de que estes são, de fato (e, nesse caso, de direito) aqueles que reúnem os professores do curso, em contraste com os demais departamentos, que apenas supririam os recursos humanos necessários à oferta de disciplinas não especificamente oferecidas pelo curso.

Embora a forma de constituição dos órgãos de representação na instituição possa comportar uma análise mais detida, no presente trabalho vou partir da premissa que as idiosincrasias de tais instâncias – aqui incluídas as desigualdades de tratamento entre as áreas atuantes nos diferentes cursos – são, dado seu limitado nível de autonomia, mais claramente identificáveis como sintomáticas de uma desigualdade no âmbito dos cursos, do que propriamente causadora dessas desigualdades. De qualquer modo, procurarei, na medida do possível, problematizar tal questão em diferentes pontos deste trabalho.

Além do Colegiado de Curso, os cursos contam com uma estrutura administrativa própria, que inclui uma secretaria e uma estrutura física de coordenação de curso, gerenciada pelo Coordenador de Curso, a ser nomeado pela Direção de Centro, a partir de um processo de consulta que frequentemente envolve os segmentos de professores, alunos e funcionários. Em geral podem se candidatar a tal cargo apenas docentes vinculados aos departamentos didáticos diretamente afetos às áreas específicas de formação dos cursos, os quais, por sua

vez, são administrativamente vinculados ao mesmo Centro – as unidades universitárias agregadoras de departamentos – ao qual o curso está administrativamente referido.

Na UFSM, cinco dos oito Centros oferecem cursos de formação de professores em nível de graduação: Centro de Artes e Letras (Cursos de Artes Visuais, Letras e Música), Centro de Ciências Naturais e Exatas (Cursos de Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática e Química), Centro de Ciências Sociais e Humanas (Cursos de Filosofia e História)²⁵, Centro de Educação (Cursos de Educação Especial e Pedagogia) e Centro de Educação Física e Desporto (Curso de Educação Física). À exceção do Centro de Educação, os outros quatro Centros oferecem também programas de bacharelado. Além disso, em função de suas especificidades epistemológicas, o Centro de Educação é o responsável pela oferta de disciplinas de formação mais estritamente pedagógicas a todos os programas.

O Centro de Educação, por sua vez, está estruturado em torno de quatro departamentos didáticos que congregam docentes reunidos a partir da confluência de suas respectivas especialidades. O Departamento de Administração da Educação (ADE) congrega os profissionais que tratam de gestão escolar e educacional; o de Educação Especial (EDE), aqueles que se ocupam de abordagens ou alternativas metodológicas a alunos que tenham necessidades especiais; o de Fundamentos da Educação (FUE), reúne os profissionais responsáveis pelo estudo dos fundamentos filosóficos, históricos, psicológicos e sociológicos da Educação; e, por fim, o Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), reúne os profissionais cujo objeto de estudo está centrado na didática, metodologia e prática de ensino em diferentes áreas do conhecimento.

Os professores dos quatro departamentos didáticos do Centro de Educação atuam em praticamente todos os cursos de licenciatura da universidade. Com algumas variações entre os diferentes cursos, as disciplinas ministradas pelos professores do Departamento de Administração da Educação (ADE) são oferecidas, em alguns cursos, nos primeiros quatro semestres (por exemplo, Educação Especial, Educação Física, Filosofia, Letras e Música, aparecendo mais tarde nos cursos de Arte Visuais, Ciências Biológicas, Geografia, História, Matemática e Química. Prototipicamente tematizam gestão e políticas públicas de educação. Já as disciplinas ao encargo do Departamento de Educação Especial (EDE) assumem, em geral, o papel de ajudar a promover a discussão sobre os processos de inclusão escolar, havendo relativa variação quanto ao seu ponto de inserção nos diferentes currículos, embora

²⁵ O CEPE aprovou, para oferta de vagas a partir do ano de 2010, o Curso de Ciências Sociais – Licenciatura.

seu modo mais comum de oferta esteja situado nos primeiros três semestre de curso. Cinco cursos (Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia e Matemática) não têm, em sua grade curricular, disciplinas ofertadas pelo EDE.

As atividades do Departamento de Fundamentos da Educação (FUE) estão presentes em todos os programas de formação docente da instituição predominantemente nos primeiros três semestres de tais cursos, geralmente sob a rubrica de História, Filosofia, Psicologia ou Sociologia da Educação. Quantitativamente, no entanto, é o Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) que conta com o maior número de disciplinas e o maior volume de carga horária nos diferentes programas. À exceção do Cursos de Geografia – que assumiu integralmente as disciplinas de metodologia, didática e estágio – de Física – que divide com o MEN a implementação dos estágios, e de Educação Especial, que responde pelas estágio nas três ênfases do curso (Déficit Cognitivo, Surdez e Dificuldades de Aprendizagem), o Departamento de Metodologia do Ensino geralmente é o responsável pela oferta das disciplinas de didática, de metodologia e de estágio e tem, em poucos programas, uma participação mínima na oferta da prática de ensino configurada como componente curricular.

Em termos de carga horária, as disciplinas atendidas pelos quatro departamentos do Centro de Educação respondem por algo em torno de 20 a 25% da carga horária total dos cursos de licenciatura da instituição, embora haja programas em que tal participação é sensivelmente reduzida (Geografia, com cerca de 6% da carga horária total) ou ampliada (Pedagogia, por exemplo, com mais de 90% a cargo de professores do próprio Centro de Educação). Cerca de dois terços da carga horária de cada currículo de licenciatura absorvida pelo Centro de Educação é atendida por professores adscritos ao Departamento de Metodologia do Ensino.

As atividades de prática de ensino sob a forma de estágio curricular supervisionado (ECS) respondem, sozinhas, por pouco mais de um terço da carga horária de disciplinas com as quais o Centro de Educação está envolvido²⁶ e esse volume é ainda mais expressivo (mais de 50%) quando se leva em conta apenas as licenciaturas oferecidas pelos outros centros da universidade.

Em suma, o que salienta em tal configuração é o seguinte: 1) o Centro de Educação

²⁶ Isso acontece porque o volume total de disciplinas ministradas pelos professores do CE nos cursos por ele oferecidos é muito superior à sua participação nos cursos dos demais centros. Fenômeno parecido é observado em cada centro, no que diz respeito à absorção, dentro da própria unidade, das atividades e disciplinas por ela oferecidas.

participa em aproximadamente uma em cada quatro horas de cada currículo de licenciatura; 2) os estágios respondem por um volume muito expressivo desse envolvimento; 3) o Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) atende a maior parte dessa carga horária.

3.4.4 Coleta e Análise de Dados

Tendo em vista que as atividades envolvendo universidade e escola estão fortemente concentradas nos estágios e este, por sua vez, são majoritariamente acompanhados por professores do MEN, a opção foi concentrar esforços na busca de interlocução com os professores adscritos àquele departamento. Usando a lista de endereços eletrônicos dos professores do MEN, em novembro de 2008 foi feito um chamamento à participação voluntária na pesquisa. Cerca de uma dezena de colegas responderam e alguns outros aceitaram através de contato pessoal mantido na universidade. Duas colegas que assentiram não puderam ser entrevistadas por incompatibilidade de agenda em quatro diferentes ocasiões e apenas um colega expressou intenção de não participar. No total, dezesseis professores orientadores de estágio adscritos ao MEN foram entrevistados.

Paralelamente, usando as informações contidas nas páginas da UFSM na internet, foi feito contato com todos os cursos de licenciatura que funcionam em regime presencial no campus da instituição em Santa Maria. Como mais de dois terços das mensagens voltaram, acusando erro de endereçamento ou capacidade excedida das caixas postais, foram feitas várias triangulações até que todos os coordenadores pudessem ser contatados. Ao final, após vários agendamentos e visitas in loco, foi possível entrevistar os coordenadores de dez dos doze cursos, além da coordenadora de estágios do Curso de Física, representando o coordenador de curso, que entendia ser ela a interlocutora a quem deveria me dirigir. Além dessa professora, dois coordenadores de curso (Geografia e Educação Especial) também atuavam na orientação de estágios.

Ainda na UFSM foi entrevistada uma gestora da Pró-Reitoria de Graduação, (PROGRAD) adscrita a um dos departamentos de Centro de Educação. A opção por entrevistá-la é justificada por estar ao seu encargo, dentro da estrutura da PROGRAD, o acompanhamento dos projetos pedagógicos dos cursos da instituição e, no âmbito das licenciaturas, fazer a mediação entre cursos, departamentos e sistema da educação, inclusive

no que diz respeito à articulação de um Fórum das Licenciaturas, à época das entrevistas ainda não implementado. Além disso, buscava-se também trazer ao diálogo proposto na pesquisa uma voz representando o viés institucional.

Por fim, foram feitas entrevistas com cinco professores atuantes em escolas que recebem estagiários da universidade. Diante da iminente situação de que o volume de dados a lidar se tornasse inadministrável, o critério usado para a seleção dos professores foi o fato de serem professores com os quais já mantinha relação de trabalho interinstitucional e, além disso, atuarem em escolas recorrentemente citadas nas entrevistas como locais potencialmente interessantes para o acolhimento de estagiários. A primeira professora entrevistada, por sua vez, foi escolhida principalmente por ser peça-chave no estudo de caso originalmente proposto.

Genericamente falando, todos esses profissionais tem, em razão das funções que ocupam, graduação completa, a quase totalidade em cursos de licenciatura, muitos deles na própria UFSM. Dentre os profissionais atuando na universidade todos tem, no mínimo mestrado e a maioria ou já concluiu ou está cursando doutorado. Nem todos os orientadores de estágio entrevistados têm experiência profissional na educação básica, mas em, geral têm algum nível de convivência profissional com escolas através da função que desempenham. Dentre os coordenadores, poucos tem relações diretamente com escolas e – à exceção dos que também orientam estágio – seu envolvimento com escolas é confinado ao tratamento de questões administrativas ou então em menor escala e em atenção a demandas de seus próprios projetos de pesquisa ou de extensão. Os professores das escolas são todos concursados e efetivos, com formação em áreas diferentes. O perfil profissional de cada um dos entrevistados compõe o Apêndice B deste trabalho, construído com base em dados da plataforma Lattes do CNPq²⁷, bem como da base de dados funcionais de acesso público da universidade e de itens apurados através das entrevistas

Todas as 28 entrevistas, que envolveram 34 profissionais²⁸ de algum modo implicados na relação universidade-escola em cursos de licenciaturas, foram gravadas em áudio, tendo entre 20 e 85 minutos de duração, com um padrão mais ou menos recorrente em torno de 40 minutos²⁹. Transcritas, essas gravações resultaram em 410 páginas, com um volume de cerca

²⁷ Acessível através do endereço <<http://lattes.cnpq.br>>.

²⁸ Conforme mencionado anteriormente, o número de entrevistas é menor do que o de pessoas entrevistadas devido a quatro entrevistas terem sido feitas coletivamente.

²⁹ Apenas uma entrevista – realizada com uma coordenadora de curso no cargo havia poucos meses – teve duração inferior a 30 minutos, mas foi mantida no corpus da pesquisa, pela relevância das informações nela

de 185.000 palavras.

A partir dessas transcrições foi feita a depuração das entrevistas em termos das três dimensões ou categorias referenciais previamente definidas (Estágio Curricular Supervisionado; Relação entre Práticas de Ensino e Currículo; e Interação Universidade e Escola). Desse moroso e delicado processo resultaram 514 excertos que pautaram – e ao mesmo foram definidos - pela análise de conteúdo (cf. BARDIN, 1977). Para facilitar o manuseio dos dados e ajudar a perceber mais claramente as recorrências – e mesmo as singularidades – esses 514 excertos foram transferidos para uma planilha eletrônica da qual mais tarde fora selecionadas as falas utilizadas no diálogo com os dados com o qual se ocupa o próximo capítulo deste trabalho.

Para construir o pano de fundo contextual da análise, um elemento essencial foi a leitura de cada Projeto Pedagógico³⁰ de Curso (PPC) de Licenciatura,. Esse material foi colhido diretamente nas páginas da internet e inclui até mesmo ementas de disciplinas, normas e informações relevantes em maior ou menor grau, para a análise pretendida. A título de curiosidade, cada item de cada um dos PPCs (Apresentação, justificativa, estratégias pedagógicas, etc.) está disposto pela instituição em um arquivo isolado, o que significa que esta tarefa significou reunir praticamente mil arquivos diferentes. Com isso, a preocupação com o nível de fragmentação da informação foi determinante para buscar um processo de síntese e aglutinação com base nas três dimensões de análise mencionadas há pouco. Portanto, o trabalho com os PPCs permitiu visualizar o conjunto de atividades e proposições de cada um dos 12 cursos e, de modo especial, procurei ver o tratamento dado à questão da prática de ensino e da relação com as escolas. Acessoriamente também recorri às Diretrizes Curriculares Nacionais de cada uma das áreas para tentar entender algumas opções feitas nos diferentes programas.

No diálogo construído a partir dos dados, ao qual passo a seguir (no Capítulo 4 deste trabalho), minha preocupação central é buscar no processo analítico a unidade e integração que não estão necessariamente presentes no vasto material reunido.

contidas.

³⁰ Denominado formalmente, à época de sua elaboração, de Projeto Político-Pedagógico.

4 O QUE DIZEM OS DADOS

O presente capítulo se constitui como uma tentativa de diálogo entre as contribuições colhidas ao longo da pesquisa realizada. Tem, assim, a espinhosa missão de reunir num espaço relativamente sintético aquilo que se destaca – em termos do objetivo proposto de construir referenciais teórico-metodológicos – nos Projetos Pedagógicos dos Curso de Licenciatura analisados, nas 28 entrevistas com os 34 interlocutores que se se puseram dispostos ao diálogo e nos documentos consultados.

Trata-se, portanto, de um diálogo difícil, nem tanto por razões de inteligibilidade, mas muito mais pela multiplicidade de vozes e focos. Foi necessário, portanto, reduzir o enorme volume de informações através de um modo de organização capaz de realizar, com rigor e propositividade, um diálogo que tem parecido – num nível institucional – mais marcado por prefixos de negação e ausência que fazem o necessário ser postergado *ad nauseam*, o viável deixar de sê-lo, o possível não se concretizar, e o desejável tornar-se uma condição improvável.

A tentativa aqui empreendida está estruturada em três seções, nas quais serão relatados e discutidos os elementos que se destacaram nesse grande diálogo a partir de três categorias ou dimensões referenciais: Estágio Curricular Supervisionado; Relação entre Práticas de Ensino e Currículo; e Interação Universidade e Escola.

Na primeira seção, devotada à análise dos dados sobre **Estágios Curriculares Supervisionados**, a discussão está organizada em quatro tópicos: formas de *Organização e Implementação* empregadas; *Responsabilidade* na universidade, pela implementação dos estágios; modos de *Definição dos Campos de Estágio*; e mecanismos e *Formas de acompanhamento dos estagiários*. A expectativa é que a discussão nessa seção possa elucidar, a partir do ponto de vista organizacional, algumas das bases teóricas que sustentam tais atividades no âmbito da universidade.

Na segunda seção do capítulo, o foco da discussão é a **Relação entre prática de ensino e currículo**. Para tanto, o ponto de partida são os dados relativos à prática de ensino discutidos na seção anterior, com o acréscimo de três temas principais: as *Práticas Educativas como Componente Curricular*; suas *Formas de Organização*; e a *Relação entre Estágio*

Curricular e Práticas Educativas. Na síntese dessa seção, a expectativa é que seja possível delinear de que modo e a partir de quais bases tem se dado a relação entre práticas de ensino e os demais componentes curriculares, particularmente a partir dos balizamentos propostos nas reformas das licenciaturas da virada do milênio.

Isto posto, a terceira seção do capítulo dedica-se a discutir **Interação entre universidade e escola** na formação de professores, especialmente a partir dos espaços de prática de ensino, com ênfase – em função do recorte feito neste trabalho – nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas. A bem da clareza, a discussão nessa seção está subdividida em dois momentos. No primeiro, é feita uma síntese de pontos de destaque na relação que se estabelece entre universidade e escola, o que implica apontar limitações apontadas nessa relação, tanto em termos de áreas com potencial para ação conjunta ou isolada das instituições envolvidas, quanto em relação àquelas que se configuram cada vez mais como nós górdios desse processo. Encerrando a terceira seção, busca-se a identificação de pontos que representam avanços – ainda que pontuais - na relação entre as instituições envolvidas.

Com base na discussão realizada nessas três seções, encaminho a um capítulo específico no qual trato do que parece despontar com fio condutor da análise nelas empreendidas: a **fragmentação** curricular e, de modo especial, o **isolamento** dos profissionais, componentes curriculares e instituições envolvidas. A expectativa é que o percurso analítico proposto possa ser tomado como referência para a tese, com vistas à construção de referências teórico-metodológicas que permitam, de algum modo, produzir um avanço na discussão sobre a contribuição da relação entre universidade e escola nos processos de formação docente.

4.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Conforme apontado no capítulo dedicado aos fundamentos do presente trabalho de pesquisa, o Estágio Curricular Supervisionado ocupa um espaço relevante nos currículos de licenciatura, tanto do ponto de vista da inserção dos professores em formação inicial nos contextos nos quais supostamente vão atuar, quanto no que diz respeito às conexões que

possibilita construir, reforçar ou solidificar entre universidade e escola. Há, nesse sentido, razoável consenso quanto à importância que a qualidade dessa experiência tem para os sujeitos e contextos envolvidos e, em última análise, para a própria qualificação, mas menor discussão e – por extensão – consenso sobre seus modos de organização e operacionalização, sua relação com demais dimensões do currículo e sobre seu papel na construção e manutenção de canais de interação com as escolas.

4.1.1 Organização e Implementação

Em função do preconizado na Resolução n°. 02/2002 do CNE, a carga horária devotada aos Estágios Curriculares Supervisionados na instituição é de 400 horas ou mais, à exceção do Curso de Pedagogia, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais atêm-se – na composição da carga horária – ao mínimo de 300 horas previsto no artigo 65 da LDB e reiterado na Resolução N° 01/2006.

De modo geral, os estágios tendem a estar concentrados em três ou quatro disciplinas, usualmente nos semestres finais do curso, frequentemente precedidos, no semestre imediatamente anterior ao seu início, por ao menos uma disciplina de Didática. Como é possível observar na Tabela 1, o tempo dedicado à prática de ensino sob a forma de estágio curricular supervisionado (ECS) varia entre 9,22% a 14,81% da carga horária total dos cursos analisados³¹. Em relação aos patamares dos currículos vigentes imediatamente antes das reformas dos anos 2000, pode-se perceber – também a partir do recurso aos dados da Tabela 1 – que, com poucas exceções, a regra geral foi um incremento, tanto na carga horária total dos cursos, como nas cargas horárias a serem cumpridas em prática de ensino. É, no entanto, na relação percentual entre a carga horária de estágio e carga horária total do curso que podem ser observados os ganhos mais consideráveis. Enquanto a variação na carga horária total dos cursos aumenta (à exceção dos cursos de Educação Especial, Letras-Inglês e Pedagogia, nos quais há redução) entre 4 e 44%, a carga horária destinada aos estágios curriculares aumenta em média 258%, com uma oscilação entre 35 e 600%. Esse crescimento pronunciado, resultante, em larga medida, da adequação à Resolução no. 02/2002 do CNE, vem acompanhado, além disso, da designação, na matriz curricular, de um mínimo de 400 horas de

³¹ Apenas para rememorar, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Especial, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

práticas educativas como componente curricular. No conjunto, essas duas medidas definem, de antemão, a destinação de uma parcela substancial do currículo – tradicionalmente ocupada pelas faculdades e departamentos de educação – a questões ou atividades relacionadas com a prática de ensino. Ao assim fazê-lo, acabam por gerar uma pressão interna³² nos cursos em torno da manutenção de espaços usualmente ocupados pelas áreas específicas da formação profissional.

Em muitos casos, tal pressão não resistiu a argumentos de competência profissional constituída pelos departamentos e profissionais da área da educação, especialmente no que se refere à orientação de estágios curriculares de ensino. Entretanto, muitos colegiados tomaram – por vezes de modo negociado, em outras, unilateralmente – como sua a responsabilidade pelas práticas educativas, atribuindo a totalidade das disciplinas dessa rubrica aos departamentos mais diretamente vinculados aos cursos ou mesmo à própria coordenação de curso.

Resumindo, portanto, de parcela marginal do currículo, os estágios passam, num curto lapso de tempo, a espaço – para dizer o mínimo – de relevância e de disputa na estrutura dos novos currículos.

³² Talvez não haja relação direta, mas cabe lembrar que até 2004, período até o qual se processaram as reformas dos currículos de licenciatura, os vencimentos dos docentes das IFESs tinham na GED – Gratificação de Estímulo à Docência um elemento de peso na sua composição final. Parte substancial dos 140 pontos possíveis para a percepção plena daquela gratificação dependia da regência de aulas na graduação. Ou seja, embora não houvesse uma imposição de que os professores lecionassem na graduação, não fazê-lo implicava, naquele período, o não recebimento integral daquela gratificação, incluída numa matriz salarial bastante defasada por quase uma década de correção salarial parca ou nula. Combinando-se esse dado com os argumentos que Bazzo (2007) traz em seu estudo de doutoramento, em termos de um insuficiente investimento intelectual de docentes de IFESs nas atividades de docência, talvez não seja de todo equivocado aludir à ideia de que essa gratificação de caráter alegadamente produtivista pode ter tido um papel na definição do interesse de docentes pelas atividades de ensino de graduação, particularmente em contextos nos quais o estímulo e a valorização da pesquisa se mostram mais prominentes. Essa questão, no entanto, é bastante delicada e sua menção aqui apenas cumpre o fito de mostrar que várias razões não necessariamente epistemológicas podem ter influência nas decisões que afetam, por exemplo, os currículos de licenciatura.

Tabela 1 – Relação percentual entre cargas horárias de Práticas educativas (PCC), Estágio (ECS) total e comparativo com situação imediatamente anterior

Curso	CH total	CH PCC (Prát. Educ.)	relação % CH PCC/ CH total	CH ECS (Estágios)	relação % CH ECS/ CH total	CH anterior total / ECS	relação % CH ECS/ CH total (anterior)
Artes Visuais	3285	285	8,68	405	12,33	2535 / 120	4,73
Biologia	2925	405	13,85	405	13,85	2940 / 300	10,20
Educação Especial ^{1/3}	3120	450	12,98	450	14,42	3690 / 570 3615 / 525	15,45 14,52
Educação Física	3090	405	13,11	405	13,11	2880 / 60	2,08
Filosofia	2835	135	4,76	420	14,81	2220 / 60	2,70
Física	3120	405	12,98	405	12,98	2595 / 90	3,47
Geografia	3590	405	11,28	420	11,70	2895 / 90	3,11
História	3105	585	18,84	420	13,53	2430 / 90	3,70
Letras – Espanhol	3180	585	18,40	420	13,21	2430 / 60	2,47
Letras – Inglês ²	3210	555	17,29	420	13,08	3375 / 150	4,44
Letras – Português	3240	600	18,52	420	12,96	3120 / 75	2,40
Matemática – diurno	3480	450	12,93	405	11,64	2415 / 180	7,45
Matemática – noturno	2910	450	15,46	405	13,92	2415 / 180	7,45
Música	3345	405	12,11	405	12,11	2430 / 90	3,70
Pedagogia ^{1/3}	3255	300	9,22	300	9,22	3405 / 450 3210 / 405	13,22 12,62
Química	3375	405	12,00	420	12,44	2730 / 90	3,30

¹ Curso anteriormente contava com duas habilitações /² Estágio realizado para licenciatura dupla – Inglês e Português /³ Reforma curricular de 2004, anterior às DCNs. Cargas horárias anteriores (1984) eram ainda maiores.

4.1.2 Responsabilidade pelos Estágios

Pode-se dizer que há, a partir do que foi possível observar – tanto nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) quanto pelas entrevistas – no âmbito das atividades de prática de ensino, uma divisão de tarefas, na qual o envolvimento dos cursos com as questões da prática de ensino pode ser caracterizado – em linhas gerais – como notadamente administrativo. Tais questões estão, na maioria dos cursos, totalmente delegadas aos professores do Departamento de Metodologia do Ensino, com os quais há distintos níveis de

relação, desde um trabalho harmônico e razoavelmente compartilhado ou sintonizado, até relações que melhor cabem na categoria de diálogo atritado, na qual até existe interlocução, sem, no entanto, ser capaz de produzir entendimentos comuns.

Coord-Biologia

O estágio hoje é uma atividade do Departamento de Metodologia de Ensino e fica restrito – as decisões, a organização – ficam restritas à questão departamental. O Curso, em termos de administração, ele não se envolve com estágio nenhum. A gente fica sabendo e agora essa foi uma solicitação nova, esse ano, da PROGRAD, de saber onde os alunos estão estagiando, o nome da escola, informações específicas sobre os sítios de estágio em função do seguro que agora tem, é... foi... já existia antes mas nunca era expandido para o aluno da licenciatura em estágio. Então em função dessa questão legal das apólices de seguro serem nominais, agora, sim, a gente sabe onde o aluno está fazendo estágio. Antes a gente sabia onde o aluno estava fazendo estágio, mas não de forma oficial. (*entrevista 02, excerto 10*)

Coord-Música

Pelo menos **no meu tempo de coordenação**, que já são dois anos, vão ser dois anos e meio, eu **nunca tive esse contato direto com escola**. Sempre foi através dos professores, e daí, como existe um termo que os alunos... acho que é uma espécie de seguro de estágio, **isso que a gente faz é a parte burocrática**, não é!? [O]s assuntos [burocráticos] vêm ao Colegiado. Aluno que quer dispensar estágio, que é uma questão curricular, de direito e [etc.]... Então todas essas questões vem ao colegiado. (*entrevista 09, excerto 139*)

No entanto, mesmo considerando que na operacionalização dos estágios a participação das coordenações tende a se concentrar nos aspectos burocráticos, em cursos como Artes Visuais, Música, ou Química, há sinalização – tanto nos PPCs quanto nas entrevistas – de uma tentativa ou movimento de aproximação, objetivando a envolver um conjunto mais significativo de professores do curso com vistas à já apurada necessidade de ruptura do “[...] desequilíbrio entre teoria e prática no projeto de construção da formação profissional [...]”, como registra o PPC do curso de Música (UFSM, 2005g), reportando-se ao texto da Resolução N° 02/2002 CNE/CP para reforçar o argumento em torno da aproximação efetiva entre as instituições formadoras como meio para relacionar teoria e prática, bem como a constatação, em sua discussão, de que

[...] também é preciso superar o distanciamento entre o espaço de formação acadêmica e os espaços de atuação profissional levando aos acadêmicos a vivenciarem uma maneira de ensinar e de aprender relacionada a espaços concretos de sua futura atuação profissional. (UFSM, 2005g)

Para isso, no entanto, salienta aquele documento, que

[...] Os docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Música deverão realizar uma atuação conjunta e colaborativa na implementação da matriz curricular, buscando o diálogo das disciplinas no âmbito dos semestres. É importante que os professores que atuam com a formação musicológica e de práticas musicais possam perceber sua ação formadora no âmbito de um curso que formará professores, inserindo-se assim no projeto de um Curso que tem, como base primeira e essencial, a docência em educação musical. Da mesma forma, os professores que atuam no núcleo de disciplinas pedagógicas e de educação musical devem articular suas propostas disciplinares com a formação musical dos alunos. (Ibid., passim)

Por outro lado, também se registram pontos que são vistos como nevrálgicos pelas coordenações de curso, como é o caso, por exemplo, da alegada inconformidade – ainda que parcial – da operacionalização efetiva dos estágios, com aquilo que está prescrito no projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas. Tais pontos parecem ter se agudizado na medida que em que os controles administrativos sobre o estágio tornaram-se mais apurados, como é o caso da necessidade de implementar apólices de seguro mandatárias para estagiários (cf. determina a Lei nº. 10788/2007), uma medida nova entre os cursos de licenciatura, mas há muito implementada em todas as demais áreas.

Sinteticamente, portanto, o envolvimento das coordenações dos cursos com os estágios tende a ser episódico, periférico e sob vários aspectos, meramente formal.

Em relação às eventuais dissonâncias dos estágios no que tange às regras institucionais de matrícula, apenas para citar uma, é relevante observar que ecoa, não apenas entre os orientadores de estágio, mas também entre vários coordenadores, bem como aos professores das escolas, uma sensação de que, de fato, o regramento institucional aplicado ao estágio parece ser pouco sensível às idiossincrasias e particularidades desse conjunto de atividades acadêmicas que, embora referido formalmente à universidade, se desenvolve – em larga medida – para além de seus muros. Ou seja, muitas vezes dá-se por líquido e certo a dificuldade de se enquadrar o estágio estritamente dentro das normas institucionais vigentes para as atividades que se processam intra-muros, sem que necessariamente se questione por quais razões as regras não podem ou conseguem ser ajustadas às demandas que sabidamente

os estágios apresentam ³³.

Ainda assim, pelo se pôde apurar, de modo geral as práticas de ensino sob a forma de Estágio Curricular Supervisionado são desenvolvidas sob a responsabilidade do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), do Centro de Educação, que historicamente vem desempenhando esse papel na instituição, à exceção dos Cursos de Educação Especial, Geografia e Física.

No caso do Curso de Educação Especial, o argumento utilizado é que dada sua especificidade, o curso postula para si o acompanhamento de todas as atividades de prática educativa de seus estudantes e o faz a partir de um modo de organização que presume o professor orientador de estágio como um interlocutor do curso junto às escolas e às Secretarias de Educação – municipal e estadual – e que tem ao seu encargo a responsabilidade de organizar grupos de até dez alunos para atuarem nas escolas. Há, sob certo sentido, uma relação mais institucionalizada do que se observa na maioria das demais licenciaturas da instituição, que pode ser explicada por vários fatores, dentre os quais a inserção dos orientadores como parte de um grupo, mas parece ter um peso nesse processo o acompanhamento sistemático de seus egressos. Argumenta-se que isso permite que o curso tenha uma visão panorâmica de seu campo de atuação e uma capacidade ampliada de antecipação de demandas que as escolas possam ter.

Além do Curso de Educação Especial, durante o processo de redefinição dos projetos pedagógicos dos cursos, ensejado pela adequação ao postulado nas Resoluções nº. 01/2002 e 02/2002, dois cursos também tomaram para si tal responsabilidade: os cursos de Geografia e de Física.

No caso do Curso de Geografia, a decisão do Colegiado de Curso foi o equacionamento dos componentes curriculares do Núcleo Didático-Pedagógico em dois blocos ligeiramente distintos. No primeiro bloco, devotado às Práticas de Ensino (como componente curricular), as 405 horas passam a ser atendidas a partir de uma alocação de 225 horas a serem ministradas em três disciplinas, pelo Departamento de Administração da Educação (Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica – ADE 1000) e pelo Departamento de Fundamentos da Educação (Psicologia da Educação “A”, e Fundamentos Históricos,

³³ É o caso, por exemplo, da falta de coincidência entre os calendários da universidade e das escolas, da dificuldade de harmonização, nos registros funcionais, das cargas horárias constantes das disciplinas de estágio e dos tempos efetivamente dispendidos nessas atividades, bem como da concentração de atividades didáticas concomitantemente à realização dos estágios.

Filosóficos e Sociológicos da Educação) e de outras 180 horas, pelo Departamento de Geociências (Processos de Ensino em Geografia e Trabalho de Graduação de Licenciatura I e II). O segundo bloco, denominado de Estágio Supervisionado, conta com 420 horas, distribuídas em sete disciplinas de 60 horas cada, desenvolvidas sequencialmente entre o segundo e o oitavo semestres do curso, sob a responsabilidade de professores alocados no Departamento de Geociências. O que ambos arranjos trazem como novidade é a dispensa total, pelo Colegiado do Curso de Geografia, da contribuição do MEN na formação didático-pedagógica de seus alunos, apesar da inclusão, no Projeto Pedagógico de Curso³⁴, de uma avaliação altamente positiva feita por egressos até o ano 2000 e por formandos do ano de 2001 no que diz respeito à contribuição do estágio (à época conduzido pelo Departamento de Metodologia do Ensino - MEN) para seu desenvolvimento profissional. De igual modo, esse alijamento do MEN parece ter algum nível de dissonância com o PPC daquele curso, que reitera o entendimento de que

Não existe um caminho teórico-metodológico único capaz de pensar o mundo, através da Geografia, e seria um erro acreditar na possibilidade de criação de um modelo hegemônico, implantado autoritariamente. O exercício da diferença, como prática cotidiana, se coloca como fundamental na Universidade, e assim a Geografia, que aqui se faz, deve-se orientar de modo plural e livre. Dessa forma, permite avançar na discussão de seu papel no mundo moderno, enquanto compromisso de desvendamento da realidade. O exercício da liberdade passa pela possibilidade de constituição do diferente como contraponto ao repetitivo e normatizado. (UFSM, 2003b)

Como não são explicitadas outras razões para a dispensa do MEN da condução dos estágios além do interesse do Departamento de Geociências em ter maior envolvimento com a prática de ensino, qualquer explicação para esse fato no presente trabalho é meramente especulativa e não será, portanto, considerada. Concretamente, no entanto, essa decisão constituiu um precedente, visto por vários professores do MEN como problemático, pois pela primeira vez práticas de ensino de um curso de licenciatura deixariam de ser responsabilidade do Centro de Educação.

Já no que diz respeito ao Curso de Física (UFSM, 2005d), o Colegiado manteve as disciplinas de Didática (Didática I e II da Física) como atribuição do MEN, mas propôs a alocação no Departamento de Física da totalidade das disciplinas de Prática Educativa, bem como as de Estágio Curricular Supervisionado. Tal decisão – particularmente no que se refere

³⁴ À época, Projeto Político-Pedagógico, às páginas 10 e 11, do item Fundamentação teórica e Justificativa.

aos quatro estágios – foi severamente questionada, inclusive junto aos Colegiados Superiores da instituição, de tal modo e intensidade que uma mediação da Administração Superior da universidade se fez necessária. Dessa mediação resulta um acordo *sui generis*, mantendo a alocação dos estágios na coordenação de curso, mas definindo a partilha semestral das atribuições de orientação de estágio, de modo equitativo, entre os departamentos de Física (Centro de Ciências Naturais e Exatas) e de Metodologia do Ensino (Centro de Educação).

Coord-Orient-Física	E aí teve toda uma briga entre o departamento com o MEN. Os professores da Física do MEN, que [...] Onde estariam alocados esses estagiários, não é? Bom, claro, como aumentou o número de horas, o Departamento de Física reivindicou algumas horas de estágio. E aí, e mesmo porque eles [os professores do MEN] não iam dar conta de cumprir todas as horas que estavam na lei [...]. (entrevista 16, excerto 279)
---------------------	---

De ambas as situações, resulta um incremento no nível de tensão entre diversas coordenações de curso e o Centro de Educação (tendo o Departamento de Metodologia do Ensino como epicentro) que contribui – talvez de modo decisivo – para dificultar ou inviabilizar, por exemplo, a discussão de diretrizes institucionais para a formação de professores ou mesmo a criação de um fórum das licenciaturas que pudesse funcionar, de modo representativo, como algo além de uma instância administrativa dos coordenadores de tais cursos. Assim, talvez não seja imprudente atribuir a estes dois episódios um relevante peso simbólico na dificuldade de constituir espaços formais capazes de impulsionar a discussão e a formulação de políticas institucionais para as licenciaturas.

Em que pese o argumento de que a competência para o acompanhamento e orientação dos estágios se estabelece tanto pelo viés epistemológico, quanto por razões históricas, tal solução não está livre de questionamentos, ainda que não levados a efeito (a exemplo do ocorrido com os cursos de Educação Especial, Física e Geografia). Uma dessas objeções é apresentada pela coordenação do Curso de Educação Física, particularmente pela constatação de que as 400 horas de práticas educativas aparentemente foram equacionadas a contento do grupo de professores atuantes naquela unidade e de que o grupo julga que os estagiários, de fato, se encontram na própria unidade.

Coord-Ed-Física	Não gostamos [da forma de divisão de responsabilidade pelos estágios com
-----------------	--

o MEN]. É porque foi uma questão... assim... estabelecida pela universidade. Historicamente, ele ficou lá. Mas é uma vontade nossa que ele venha para cá. [...] O estágio. Os professores, não. Não por que não... não queira o professor. Mas não é... o principal... foco [...] é que o estágio seja alocado, de nós administrarmos ele. [...] Estamos... teríamos... Mas aí existe aquela questão da [área da] Educação e aqui [...] de que nós não teríamos toda a capacitação ainda em... o foco do estágio em si, o que a disciplina estágio pode estar alocada aqui. Nós temos o objeto, não é?
(entrevista 04, excerto 50)

Dado o peso que têm na carga horária dos cursos e os questionamentos situados na relação entre teoria e prática, os estágios frequentemente são objeto de polêmica – inclusive entre orientadores – quanto à carga horária que lhes é atribuída. Isso faz também com que eles se tornem não somente espaços controversos mas, em muitos casos, alvos de disputa. Nesse sentido não é equivocado situá-los como área nevrálgica nas licenciaturas.

4.1.3 Definição do Campo de Estágio

Em que pese o Estágio Curricular ser considerado uma atividade da universidade, uma de suas particularidades é o fato de serem desenvolvidos – naquelas atividades que lhe são singulares – num contexto que não o da própria universidade.

Alguns fatores parecem ter preponderância na escolha dos campos de estágio. Pela recorrência nas entrevistas, o primeiro destes fatores tem relação com o histórico de oferta de vagas para estágio de algumas escolas, em geral ou de professores em algumas áreas. Também aparece com alguma recorrência a conveniência de localização, particularmente no que se refere às escolas no entorno da universidade. São menos frequentes, entretanto, as aproximações construídas a partir de agendas comuns ou institucionalmente definidas entre universidade e escola.

Diante da complexidade envolvida para a viabilização de um espaço de estágio que possa minimamente estar em harmonia com os horários e atividades de ambas as instituições, a definição dos campos de estágio, entretanto, depende de, no mínimo, dois polos decisórios: orientador e estagiário, como é possível observar nos seguintes excertos:

Orient-Matemática-2 [...] no início a gente deixava para os alunos escolherem, mas isso

pulverizava o nosso trabalho. Era um horror. Quanto mais avançava no tempo, mais alunos nós tínhamos em função das políticas e tal. Nós fomos obrigados a nos organizar de um jeito mais econômico. **Não dava para deixar o aluno escolher porque tu fica num dilema. O aluno quer ficar num colégio x porque é do lado da casa dele e daí ele não gasta passagem de ônibus. É justo para ele, não é? Só que se a gente como supervisora e orientadora de estágio tem vinte, 25 alunos, cada um na sua escola do lado da sua casa [...] a gente [...] não consegue visitar todo mundo dentro do semestre, não é?.** Então nós procuramos fazer um elenco dessas escolas e nós pedimos sempre que o aluno escolha dentre aquelas, a que ele prefere [...]. (entrevista 19, excerto 335)

Coord-Biologia

Por atividade oficial, a coordenação jamais procura as escolas porque o **campo de estágio**, ele é **definido pelo aluno**. O aluno que **escolhe a escola** e que **entra em contato com a escola** onde ele vai fazer o estágio. E **uma vez encontrado**, localizado, esse campo de estágio, **ele entra em negociações, tratativas, com o orientador do estágio em relação ao trabalho que vai ser feito na escola**. A coordenação hoje [...] fica paralela a esse sistema.(entrevista 02, excerto 12)

Coord-Geografia

Porque quem... **na verdade quem busca o campo de estágio são os alunos**. Porque tem uma **série de questões envolvidas**, como a **proximidade da moradia, algum contato anterior** com as escolas porque há muitos **projetos de pesquisa e de extensão que os professores dos departamentos desenvolvem** já em escolas. (entrevista 06, excerto 86)

Mais comumente, tal definição passa pelo crivo dos professores encarregados da orientação dos estágios, a partir de um mapeamento prévio de vagas apuradas junto a escolas. A justificativa para esse modo de organização frequentemente é a maior organicidade do planejamento feito pelo orientador no que concerne ao trabalho de acompanhamento dos estágios, sem que isso necessariamente signifique tolher as opções a serem exercidas pelos estagiários. Essa, entretanto, é uma equação essencialmente delicada e há quem argumente que ela pouco contribui a um processo de crescente autonomização pelo qual se presume que os estagiários devam passar.

Um outro modo de organização para a definição dos campos de estágio tem como elemento ordenador a necessidade do estagiário, particularmente diante de horários marcados mais por suas restrições e senões do que pela farta ou mesmo razoável disponibilidade. Nessa

situação, a busca do campo de estágio é considerada responsabilidade dos estagiários, como no caso das Ciências Biológicas e da Geografia, sendo que várias razões podem ser elencadas para justificar a adoção dessa prática. A alegação mais frequente tem relação com a necessidade de que o arranjo do estágio possa ser conveniente para o estagiário, especialmente em termos da facilidade de deslocamento entre universidade, escola e residência. Uma outra razão elencada relaciona-se com a possibilidade de que tal movimento constitua, por si só, um passo importante em termos da autonomização que se espera que o professor em formação construa em seu percurso na carreira. Independentemente das razões aludidas, parece haver razoável confluência, no entanto, no que diz respeito à sobrecarga de trabalho gerada para o professor orientador de estágio, que frequentemente passa a ter que lidar com um número maior de escolas e professores recebendo os estagiários a quem lhe compete orientar. Uma implicação desse incremento de atribuições é a redução drástica da viabilidade de se acompanhar mais de perto cada contexto no qual os estágios se desenvolvem, o que, por sua vez, parece reduzir as chances de constituir relações mais profundas ou duradouras – e talvez dialógicas – com escolas ou professores.

Essa questão está sendo pautada por alguns colegiados de curso, principalmente a partir da constatação de que ao menos é preciso apostar na possibilidade de que a concentração de esforços em um menor número de escolas, longe de reduzir as opções disponíveis para os alunos, possa, na verdade, tornar tais opções mais consistentemente disponíveis. Há que se considerar ainda – e talvez de modo mais importante – que um desenho baseado na constituição de parcerias mais sólidas entre universidade e escola possa ter desdobramentos diretos na superação dos hiatos que separam tais contextos e, quiçá, da compreensão que esse espaço de ação conjunta representado pelo estágio mantém características de cada um desses contextos e talvez – exatamente por isso – possa ser caracterizado como uma zona que é, ao mesmo tempo, de transição (entre contextos), de hibridismo (entre, no mínimo, duas culturas) e de fronteira (entre territórios de ação). Não pode causar surpresa, portanto, que a delimitação desse espaço possa resultar tão difusa e tensionada.

Uma outra implicação – que embora não confinada a esse modo de organização, impacta severamente as escolas – diz respeito ao descompasso entre os horários da universidade e da escola, num momento em que um certo nível de sincronia é esperado,

conforme o depoimento abaixo, de um professor membro da equipe diretiva de uma escola que costuma ter algo em torno de 30 estagiários a cada dado trimestre letivo.

Prof-Escola-3

Uma queixa... uma queixa que o pessoal fala é que têm muitos estagiários que chegam aqui querendo mudar o horário da nossa atividade em função do horário [...] que eles tem lá [na universidade]... Quando, na verdade, isso tem que ser o contrário. Isso aí é uma queixa [...], quando eles vão fazer o estágio, já é a porta da entrada para o mercado de trabalho. [...] Mas assim, daqui a pouco não tem como fazer. Porque aqui quando se estabelece a estrutura, se estabelece a estrutura com pais, com professores, com funcionários. Tudo já fica o ano todo estabelecido. **Aí, quando o estagiário chega e ele sugere - ele não quer mandar, ele sugere – “Ah , eu só tenho livre esse horário, quem sabe se a gente muda o horário da aula aqui?”** **Aí muda tudo... nós temos que mudar várias coisas. Não tem como a gente fazer isso aí. Aí a gente quer que participem de reuniões, [mas] eles têm outras atividades lá... Quando, na verdade, na nossa concepção aqueles horários que ficaram estabelecidos para estágio... para estágio na escola... é o horário que ele não pode ter outras atividades, não é?... Ou seja, na nossa concepção a universidade deveria se adequar ao horário do estagiário para fazer as suas reuniões, os seus acompanhamentos lá.** Parece que isso aí é uma coisa que a gente percebe que acontece. (entrevista 28, excerto 493)

Embora ocupe uma parcela importante do currículo, não são raras as situações em que a prática de ensino não tem um espaço claramente definido na configuração de horários nos cursos de licenciatura. Se isso, em tese, possibilita ao estagiário alguma flexibilidade no que tange à busca de campos de estágio em horário que lhe seja mais conveniente, há, por outro lado ao menos duas grandes dificuldades adicionais. A primeira deriva da constatação de que, para além dos horários de aula, os estudantes da universidade tendem a ter várias outras atribuições e compromissos que incluem, entre outras questões relevantes, a participação em projetos. Assim, horários não preenchidos na grade tendem a ser utilizados para a acomodação desses compromissos. Uma outra implicação de tal configuração imprecisa de horários é que o resultado das pressões efetivamente exercidas sobre os horários dos estagiários na universidade reduz – na percepção das escolas e de alguns orientadores– a disponibilidade de tempo para um envolvimento mais pleno com a escola.

A forma como tal percepção é interpretada, entretanto, desvela algumas das diferenças observáveis entre as perspectivas e valorações que fazem, respectivamente, universidade e escola. Da parte de quem orienta na universidade, parece haver uma tentativa de

contemporizar e justificar as dificuldades enfrentadas pelos estagiários, como nos excertos a seguir:

Orient-História	<p>Dentro disso, é claro que se tem algumas heranças aí. Tem algumas escolas que tem alguma resistência em receber estagiários, de todas as ordens, algumas especificamente de algum curso. Acho que isso a gente já venceu anteriormente, não é?, e tem outras escolas muito abertas, que precisam do estagiário. Então, quer dizer, o que acaba acontecendo? Quem olha de fora, diz “ as escolas estão sempre abertas para o estagiário, mas quando tu convive no dia-a-dia do estágio, a gente percebe que esse discurso... ele não é um discurso verdadeiro. Por quê? Porque quando o estudante chega lá para fazer o estágio, a primeira coisa que acontece com ele, acontece o quê? Vai lá, fica um tempo, no máximo uma semana, ele fica observando. Essa observação deve ser participativa, sem que isso significa essa participação em já dar aula, mas se envolver na escola, nas atividades que a escola faz. Isso é complicado, porque...o que [...] acontece, assim? O estagiário também não tem todo o tempo do mundo para ficar lá. Às vezes faz outra disciplina concomitante, isso pede um pouco de superação dele, mas mesmo assim ele vai lá. (entrevista 07, excerto 104)</p>
-----------------	---

Orient-Química-2	<p>[...] Os alunos sabem que é complicado para eles, os nossos alunos vivenciam dois anos de estágio. O primeiro ano é dois semestres de prática no fundamental e o outro ano são dois semestres, de fato, [de] docência em sala de aula. E os nossos alunos, eles começam em março na escola e só largam em dezembro com a avaliação final total. Não é aluno que vai lá para ficar dois meses assumindo o lugar do professor. Então essa é uma experiência assim, oh, que a gente implementou com a última reestruturação da matriz curricular. É complicado para os alunos, eles reclamam [...] porque demanda muito tempo, além de sete disciplinas pesadas que eles fazem no curso, eles têm que planejar, pesquisar... mas vou te dizer [...], Hamilton, nas defesas é só assim algumas queixas pontuais, mas no sentido assim: “Puxa! Será que dava para botar o estágio assim num horário” mas eles não se queixam do tempo de vivência da escola. Então isso é maravilhoso não é?. (entrevista 25, excerto 424)</p>
------------------	--

Como é possível observar, há alguma dificuldade na harmonização de uma carga horária ampliada de estágios, com uma agenda formativa na universidade que não é (e não deve ser) menos exigente, mesmo diante dos desafios colocados.

No que diz respeito à perspectiva da escola, há também um reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos estagiários, mas, ao mesmo tempo, uma atitude de reprovação

ou não aceitação dos fatos ou mecanismos que as geram. Parece subjazer a tal reprovação a sensação de que o estágio não recebe a prioridade que a escola acredita que ele deva merecer, como pode ser observado nos dois excertos abaixo:

Prof-Escola-5	Parece que... passa... que eles não dão prioridade para o estágio.[...] O meu estagiário passava isso, sabe? Ele dizia “Ah professora, eu tenho tal disciplina tal, tal, não posso”. Parece que eles valorizam... não valorizam tanto o estágio... que... deveria ser o contrário. (<i>entrevista 28, excerto 494</i>)
---------------	--

Há, de mesmo modo, entre alguns orientadores de estágio, particularmente em programas onde as relações são de algum modo estremecidas, um certo ressentimento quanto a uma alegada falta de prioridade dos estágios em relação às demais atividades do currículo.

Orient-Física	Esse ano eles botaram sábado a tarde de novo. E depois colocaram batendo inclusive. O diurno e o noturno estavam no mesmo horário no noturno. E o argumento deles é isso, eles têm uma fala, que foi falado nessa reunião lá na Pró-reitoria que é assim: “Nós não podemos prejudicar o curso porque ele tem uma conceituação muito boa na praça assim, no, entre outras universidades, porque a gente tem o menor tempo de formação”. [...] Então eles não querem regulamentar para não prejudicar que o aluno no final tenha que fazer o estágio, tenha que fazer a disciplina que libere e tal, então isso vai aumentar um pouco o tempo de formatura. E eles falam que isso é a qualidade do ensino. É uma loucura. Todo dia tem que matar um tourinho. (<i>entrevista 15, excerto 269</i>)
---------------	--

Sem desmerecer a magnitude de problemas encontrados, o nível de diálogo entre quem responde pelos estágios e a coordenação ou o colegiado do curso, por sua vez, parece desempenhar um papel atenuante nessas dificuldades, capaz, inclusive, de produzir soluções *ad hoc* razoavelmente satisfatórias enquanto seja processada a discussão ou equacionamento das questões apontadas, como pode ser observado nessa fala da professora que orienta estágios no Curso de Filosofia e que vê, na coordenação de curso, uma possibilidade de interlocução e busca de soluções para as quais é preciso mais do que apenas vontade para resolver uma situação problemática encontrada.

Orient-Filosofia	Outro problema em relação ao estágio é que na grade do horário não consta aquilo que [se] recebeu do departamento. Não tem um horário para a
------------------	--

filosofia, não existe uma matrícula “Ah, tal dia é orientação” porque tem mais 200 horas e o pessoal diz: “Mas como é que eu vou colocar 200 horas na oferta, não tem como”, entende? **Então em tese, eu não tenho oficializado o horário de orientação.** Esse foi um grande dilema meu quando eu cheguei porque aí os alunos não tinham essa cultura, mesmo com a [outra professora] era difícil, “**Ah, não está no horário, eu não venho nas orientações... Quando que vai ser? Porque todos os dias eu tenho aula...**” Sabe... E é isso que é uma coisa que a coordenação me ajudou bastante. “**A gente vai estipular mesmo que ainda não esteja isso na oferta, a gente vai estipular, na 5ª feira à tarde é o teu horário de orientação com os alunos e não vai ter outra disciplina**”, eles vão ter que se adaptar... , não é?... até a gente regularizar isso via colegiado. E isso é uma coisa que eu consegui. Eu percebo assim que em 2005 isso não tinha. [Em] 2006 ainda o pessoal resistia muito, mas já 2007, 2008... não, 5ª feira à tarde é orientação. (entrevista 14, excerto 246)

Para outros, ainda, nem mesmo eventuais dificuldades que os estagiários possam enfrentar com relação, por exemplo, ao tempo disponível ou disponibilizado para o estágio, justificam uma renúncia ao projeto que tencionam desenvolver. No caso a seguir, por exemplo, essa solução é construída para além do ordenamento institucional – tanto da universidade, quanto da escola – e na relação direta do compromisso do estagiário para com seu próprio projeto e para a comunidade com a qual está lidando³⁵.

Orient-Artes

Então, **mesmo tendo essa restrição de tempo, eles conseguem desenvolver trabalho.** E às vezes tem estagiário que se propõe coisas fora também, que às vezes precisa de mais tempo, 50 minutos não dá às vezes para fazer um mural, precisa de 2 horas, 3 horas... Enfim, **em alguns casos também eles trabalham fora do horário, propõem e trabalham com os alunos.** Tem alguns que trabalham até com oficinas na escola. **Tem pessoas que trabalham, fazem estágio e às vezes propõem oficina no sábado ou oficina no sábado para poder ter uma continuidade assim porque tem alunos às vezes que se interessam e as vezes os 50 minutos não é suficiente.** Então, **têm pessoas que já estão pensando em como, sei lá, resolver esse problema do tempo,** assim, da aula.(entrevista 12, excerto 201)

³⁵ Na preparação para a entrevista com um dos professores orientadores de estágio atuantes no Curso de Artes Visuais tive a oportunidade de assistir à defesa de estágio de uma de suas orientandas. Na ocasião a estagiária ponderava sobre o projeto que havia desenvolvido e tratava exatamente dos limites impostos pelo pouco tempo efetivamente disponível frente à turma, particularmente porque estava trabalhando a questão da linguagem visual e expressão artística dos grafiteiros. De mesma forma, explicava que precisou usar muitas horas extras para realizar um projeto de intervenção com alunos de sua turma e que estes, voluntariamente aceitaram estar na escola em turno inverso. Além dessas barreiras, a estagiária reportou dificuldades inclusive de natureza conceitual com a equipe diretiva da escola e as estratégias que utilizara para lidar com tais dificuldades. A situação como um todo corresponde, portanto, em larga medida, ao que alude o orientador no excerto em questão.

Vários orientadores procuram manter um mapeamento das escolas, o que frequentemente é viabilizado por contatos ou relações mantidas com equipes diretivas ou professores individualmente nas escolas.

Prof-Escola-2	Não... Assim, oh. [...] para que o aluno venha fazer estágio aqui, sempre – ou o orientador ou o coordenador do curso – ele vem. Ou no final do ano ou no início do ano, ele vem aqui e conversa com a gente. Até porque, a própria coordenação só aceita cursos que estão cadastrados lá, na secretaria...[...] Então... assim... geralmente vem... ou o coordenador ou orientador do aluno... vem para a escola, conversa, querem saber quantas turmas têm, quais disponíveis para aquele aluno e tudo mais. Esse é o momento que vem alguém da universidade e depois para uma visita não é? Quando [...] quando vem. (<i>entrevista 28, excerto 490</i>)
---------------	---

Orient-Artes-2	A [definição dos campos de estágio é feita] partir de uma oferta que nós [organizamos]... As escolas nos procuram e dizem [de quantas dispõem] Então, quando começam as aulas, nós já temos esta planilha aqui... (<i>entrevista 12, excerto 193</i>)
----------------	---

Uma questão que se destaca em praticamente todas as entrevistas é a constatação – por parte de coordenadores de curso, orientadores de estágio e professores de escola – de que a mediação de atividades da universidade na escola, ao menos no que diz respeito às práticas de ensino, depende essencialmente das relações profissionais e pessoais dos indivíduos envolvidos, do que propriamente em decorrência de uma relação institucional entre universidade e escola.

Uma das implicações desse modo de organização centrado no estagiário é a dificuldade operacional criada para quem tem ao seu encargo a orientação dos estágios. Na medida em que se passa a lidar com um número maior de escolas nas quais há estagiários atuando, não são infrequentes os relatos de impossibilidade física de acompanhar cada um desses contextos ou de interagir a contento com os professores que recebem os estagiários.

Orient-Biologia	[A definição do campo de estágio pelo próprio estagiário] ... resulta de eu não conseguir ir a todas as escolas. Então, com é que nós fazíamos? Nós fazíamos assim: eu tinha, sempre tenho comigo os mestrados... que, de uma certa maneira, acabam se comprometendo de olhar o estágio junto comigo. Ou porque as suas pesquisas dizem respeito a isso, ou porque é
-----------------	--

uma negociação que se faz no momento que eles entram no grupo. Porque **esse é o meu locus de trabalho** e para onde eu olho [...] ou pelo menos tenho a... mesmo sendo muito dispersiva né, muitas coisas me interessarem, **esse é o lugar onde, efetivamente, eu quero aumentar a minha compreensão, enfim, ser mais ativa aí.** Eu penso que eu **tenho falhado num aspecto** que é... o abandono da escola, no sentido, não de abandono, porque lá eu penso que existe um... é lugar que já têm profissionais, [...] que ocupam esse espaço... esse não é o meu espaço, mas, por exemplo, quando eu escuto o teu trabalho... **quando eu vejo alguns movimentos que são feitos por colegas, eu sinto que eu tenho uma dívida ainda com esses professores que acolhem os meus alunos.**

(entrevista 13, excerto 217)

Além disso, há uma preocupação, aludida pelo Coordenador do Curso de Artes Visuais quanto à falta de estrutura das escolas para acomodar não apenas os estágios, como também as práticas educativas.

Coord-Artes

Ah, não sei se está bem atualizado aquilo lá... Mas assim, nesse sentido, a questão dos estágios, como que funciona a questão da supervisão de estágio, como que funciona, como que se dá as nossas relações com as escolas que recebem nossos alunos no estágio? Enfim, esse tipo de situação. **Agora com a questão do aumento da carga horário do estágio,** né, também surgiu em decorrência disso, **nós temos situações positivas e situações, eu não diria negativas, mas que merecem reflexão, né, a começar pela questão da força de trabalho e, a começar também pela própria estrutura das escolas que recebem também, que nem sempre suportam isso.** Exemplo do que eu tô colocando são as práticas educativas que também é outra situação que acaba entrando no currículo com 400 horas, 300 horas e que acaba também necessitando de um responsável da instituição pra fazer esta ponte, né, este intercâmbio, este acompanhamento na escola também *(entrevista 01, excerto 01)*

Esse tipo de questionamento ajuda a compreender que o ritmo de ajuste às diretrizes curriculares foi mais célere do que o de reflexão sobre seus desdobramentos. A ampliação significativa da carga horária das práticas de ensino parece estar indicando, em seu processo de implementação, a necessidade de discutir questões que até então, dada a brevidade do convívio que se tinha anteriormente com as escolas, sequer estavam em pauta.

4.1.4 Forma de Acompanhamento dos Estágios

Do modo que está estruturado, o atendimento dos estagiários por seus orientadores tende a acontecer no âmbito da própria universidade, frequentemente sob a forma de uma composição que leva em conta tanto a atenção individual, quanto o atendimento coletivo ao grupo de estagiários ao seu encargo. Não são comuns dinâmicas nas quais orientador, estagiário e professor da escola participem conjuntamente, particularmente, conforme já mencionado, pelos descompassos entre os afazeres pessoais e profissionais de cada um dos três envolvidos e – talvez – diante da falta de experiência de trabalho coletivo dessa natureza.

Algumas visitas do orientador à escola, ao estagiário e ao professor colaborador costumam estar programadas. De modo geral, é feita uma visita precursora à escola, cujo principal objetivo é o mapeamento da oferta de vagas para estágio ou, no caso de Cursos como a Biologia ou a Geografia, de negociação e tratativas para efetivação da escolha de campo feita pelo estagiário.

Do ponto de vista operacional, a efetivação de atividades de estágio depende exclusivamente dos acordos e arranjos pontuais feitos ou mediados pelos orientadores de estágio, em que pese a existência de um convênio³⁶ formal entre a universidade e as mantenedoras das escolas municipais e estaduais. Na prática, o convênio apenas formalizava mutuamente o interesse na realização de estágios e habilitava as instituições a fazê-lo. Em 2007, por meio da Instrução Normativa No. 01/2007, a SEC-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2007) define normas para a realização de estágios curriculares obrigatórios, cuja tônica gira mais em torno dos arranjos administrativos e legais implicados pela presença de estagiários nas escolas, do que por questões de fundo conceitual sobre os estágios. Cabe registrar, no

³⁶ A partir de um convênio assinado em dezembro de 2003, a UFSM, a Prefeitura Municipal de Santa Maria (representada pela Secretaria Municipal de Educação), o Governo do Estado do Rio Grande do Sul (representado pela 8a. Coordenadoria Regional de Educação) e a Associação Civil Servos da Caridade, criaram a COPPEI – Comissão de Práticas Pedagógicas e Educativas Interinstitucionais, cujo objetivo era normatizar e organizar a realização de atividades da universidade nesses espaços educativos. Após um longo processo de negociação, que trouxe à discussão a viabilização de uma infra-estrutura operacional para a realização de estágios curriculares de licenciatura, bem como a inclusão de representação do Departamento de Metodologia do Ensino na comissão, foi produzido um termo a ser levado à apreciação do CEPE, medida que acabou não sendo efetivada. De qualquer modo, no processo de discussão várias vezes se cogitava a possibilidade de que a COPPEI fosse uma etapa embrionária de um fórum institucional sobre prática de ensino, com a participação de representantes do sistema de educação básica. Mas isso também acabou esbarrando, como avalia o Relatório de Gestão 2005 da UFSM, “[...] na pouca discussão institucional, necessitando reavaliar estratégias de envolvimento das comunidades acadêmicas [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006, p. 52), causadas ora por dificuldades no âmbito das negociações, ora pela alegada dificuldade de criar condições que pudessem efetivamente estar disponibilizadas.

entanto, que os termos das normas comprometem as universidades com o acompanhamento do estágio e do estagiário.

Por outro lado, partindo da premissa de que o estágio é uma atividade de aprendizagem, seria legítimo presumir a existência de um processo de acompanhamento dos estagiários, tanto por parte da universidade, quanto pela escola. Há, no entanto, razoável controvérsia inclusive no que tange à própria denominação da atividade, cujo sentido mais comumente empregado remonta à tradição de fiscalização de atividades, como bem salienta o seguinte comentário:

Orient-Química

A imagem [...] mais popularizada do estágio, é aquela que o magistério no Brasil instituiu. Que é aquela de que o cara vai na escola, apresenta a sua aula, e tem um professor assistindo ele dando aula. Esse coordenador de estágio que fica o tempo todo lá. [...] Uma coisa que eu estou fazendo aqui é de não ir nas aulas, a não ser que tenha uma solicitação do aluno, ou que eu desconfie de alguma coisa em relação ao modo como o aluno trabalha, como ele apresenta as coisas na sala da aula. (entrevista 24, excerto 403)

Quanto ao caráter do acompanhamento prestado pelos orientadores da universidade, um primeiro registro a ser feito relaciona-se com a controvérsia que a nomeação de tal atividade suscita. Os termos supervisão e orientação remetem, etimologicamente, a atividades sensivelmente distintas. O termo mais tradicional – supervisão – deriva do latim *supervidere*, que literalmente alude a uma visão superior e frequentemente tem a acepção de inspeção e direção do trabalho de outrem, razão pela qual muitas vezes é refutado conceitualmente por profissionais atuantes na prática de ensino, particularmente sob a alegação de que remete a uma visão monológica, diretiva, e autoritária da atividade que desempenham. O termo orientação, por sua vez, deriva, em última análise, da capacidade de indicar rumo ou posição³⁷. É possível, portanto, distinguir etimologicamente os dois termos na medida em que supervisão aponta para a autoridade reconhecida ou atribuída, enquanto orientação pode ser referida a uma capacidade previamente desenvolvida de reconhecer e apontar rumos num dados percurso. Apesar da possibilidade de tal distinção, é fácil constatar que a força do termo supervisão estende-se, para além da linha do senso comum, à própria nomeação oficial da

³⁷ O verbo orientar refere-se ao substantivo oriente, portanto, sob a perspectiva geográfica, o lugar de cuja direção surgem as primeiras luzes do dia. O emprego de tal verbo está intimamente ligado ao período das grandes navegações e à capacidade de localizar-se ou situar-se no espaço.

atividade, tanto na legislação aplicável³⁸, quanto nos projetos da instituição³⁹.

De qualquer modo, Pimenta & Lima (2004, p. 115) alertam que

[...] a forte conotação negativa de que se reveste o termo supervisão, herdado da pedagogia tecnicista, que reforçou, inclusive, o estágio como componente 'prático' e isolado das disciplinas 'teóricas' dos currículos [...] (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 115)

tem gerado uma busca por um termo que melhor expresse o sentido dialógico que se tem pretendido imprimir ao estágio curricular. Desse modo, alguns entrevistados têm problematizado a relação entre a nomeação da experiência e a própria experiência, optando ora por manter o termo, explicitando a atribuição de sentidos mais dialógicos, participativos e simétricos, ora optando por renomear a atividade de modo a refletir com maior fidelidade uma ideia de que não há uma visão superior ou superordenada no processo, mas tão somente a presença de um, entre outros interlocutores. Observa-se ainda o uso ou intercalável dos dois termos, como pode ser visto nos excertos a seguir:

Orient-História	[No curso de] História não há uma sistematização rigorosa de como isso [a questão do estágio] se dá, [...] certo?! Então desde que eu assumi o estágio [...] tenho buscado chamar para mim, enquanto orientador, essa coisa de buscar escola, distribuir alunos [...] no estágio e isso até o momento tem dado certo. (entrevista 07, excerto 101)
-----------------	---

Coord-Ed-Especial	[...] Então, por exemplo, o professor [M], esse ano, ele nunca tinha se envolvido com estágio, aí ele voltou do doutorado e pediu para ficar com estágio, justamente para criar essa perspectiva da pesquisa também que ele desenvolve na escola na qual ele tá trabalhando. Então, está sendo legal isso, está sendo passado, está tendo a possibilidade de vários professores circularem nas orientações de estágio. Como supervisores de estágios.... (entrevista 03, excerto 38 - parcial)
-------------------	---

Polêmica à parte, as entrevistas indicam que uma parcela substancial da atividade de

³⁸ Tanto a Resolução 01/2002 CNE/CP(Art. 13º, § 3º), quanto a Resolução 02/2002 CNE/CP (Art. 1º, inciso II) referem-se a essa atividade como “estágio curricular supervisionado”.

³⁹ A título de exemplo, na UFSM, apenas três cursos de licenciatura – Geografia, História e Química – prescindiram, na nomeação de suas disciplinas de estágio, do uso do termo 'supervisionado'. Por outro lado, praticamente não há referência a tal atividade como sendo de orientação ou acompanhamento.

orientação é ocupada pela discussão do planejamento feito pelo estagiário, assumindo, portanto, um caráter de aconselhamento a partir do qual, as opções dos estagiários são discutidas, problematizadas e – em muitos casos – submetidas a um processo de validação e sanção.

Alguns orientadores mantêm a prática de visitar periodicamente os estagiários a seu encargo, ocasião que frequentemente configura-se como o⁴⁰ momento de presença do orientador na escola. Vários orientadores, no entanto, registram que não o fazem – à exceção de solicitação específica – por razões que incluem a falta de tempo para tal atividade, a ausência de condições estruturais para assim fazê-lo e restrições de ordem epistemológica relativas à presença ou ocupação de um espaço que não entendem ser seus próprios. É interessante observar que – independentemente de como procedem – vários orientadores aludem à necessidade que parecem identificar, por parte dos estagiários e das escolas, de sua presença física na escola, algo que tende a ser visto, tanto por esses profissionais da universidade, quanto por professores, como uma limitação a ser melhor equacionada ou, no mínimo, discutida.

Retomando a ideia do estágio como atividade ou processo de aprendizagem, a forma de acompanhamento de tal processo, em função da especificidade de ser referida a um espaço (a universidade), mas concretizar-se em outro (a escola) complexifica a sua equação, uma vez que os limites das responsabilidades individuais por tal acompanhamento são de difícil tangibilidade. Um exemplo do tipo de preocupação suscitada pode ser percebido na fala de um dos orientadores atuantes no Curso de Física, que acentua que o incremento geral da carga horária de prática causou um problema, tanto no que se refere ao corpo docente da universidade, quanto na escola, pela falta de estrutura para o acompanhamento dos estágios. Dito de outra forma, o problema, ao invés de compartilhado e dividido, acaba, por várias injunções, sendo multiplicado e assumido individualmente nos distintos espaços.

Orient-Física

[...] O problema sempre maior é eles terem acompanhamento, terem alguém que diga alguma coisa, segure as pontas de vez em quando. E continua do mesmo jeito. Essa relação é muito pessoal. De institucional não tem nada. Tudo que a gente colocou, da necessidade de institucionalizar e tal... Não

⁴⁰ O uso do artigo definido não é meramente casual. Vários orientadores referem-se à crescente dificuldade de visitar as escolas associada à forma de organização dos estágios, bem como à intensificação do trabalho docente (no sentido empregado por Apple, 1986) na universidade.

tem.[...] (*entrevista 15, excerto 270-parcial*)

Aos olhos da escola tal situação não é menos problemática, inclusive porque o resultado direto da ação do estagiário na escola e na sala de aula acaba, em função da forma de estruturação do trabalho, ficando mais visível ou perceptível justamente no contexto onde ele está atuando. Isso talvez explique em parte porque o professor da escola tende a não ver o estagiário como alguém que está acompanhado ou assistido pela universidade. Assim, na medida em que o ponto de contato entre a universidade e a escola tende a ficar confinado – na maior parte do tempo – ao professor em formação, a impressão que isso pode causar é que ele, de fato, está sozinho, como é possível observar, por exemplo, no seguinte excerto:

Prof-Escola-2

Eu acho que o estagiário chega aqui com a cara e a coragem.[...]E vai e faz e procura a gente...E ele é muito interessado... ele procura a supervisão... ele procura o professor. Se ele tem problema, ele se vira. E nunca assim, que tenha acontecido algum probleminha com estagiário, mesmo que a gente converse com ele, entende? **“Oh, [...] vai conversar com o teu orientador lá e eu quero que ele venha aqui [...].”** **Difícilmente vem...** (*entrevista 28, excerto 501*)

A atitude dos orientadores diante de suas opções relativas à forma de acompanhamento parece estar marcada pela dificuldade de manter coerência entre o que pensam em termos de formação docente e o que conseguem converter em ação. O adágio de que “na prática, a teoria é outra” parece converter-se numa espécie de evidência anedótica⁴¹ frequentemente referida por estagiários e com relativa liquidez no senso comum.

Assim, em que pese ter bastante força o argumento de que um dos objetivos do estágio é a autonomização do professor em formação, é extremamente delicado e difícil de localizar o ponto de equilíbrio entre respeitar o ritmo e a caminhada desse profissional em formação, mas ao mesmo tempo não descuidar de sua responsabilidade de ajudá-lo a criar as condições mais propícias para que isso aconteça.

Conforme mencionado anteriormente, o modelo organizacional de definição de campos de estágio que tem como premissa a autonomização dos alunos é interessante, em

⁴¹ Não quero dizer com isso que não haja evidência empírica de uma desconexão entre teoria e prática nos processos formativos, mas tão somente que há carência de análises criteriosas sobre a natureza, intensidade e desdobramentos dessa desconexão.

termos das limitações dos estagiários, mas dificulta um processo mais sistemático – para além da presença do estagiário – de interação com a escola.

Ainda assim, a questão do respeito ao espaço da escola – que está para além da universidade – implica um outro movimento muito equilibrado de trabalhar com a escola sem que isso represente uma intromissão. É possível identificar na fala dos professores crenças quanto aos efeitos potencialmente positivos de uma presença mais consistente da universidade na escola, mas, ao mesmo tempo – diante do histórico dessa relação – baixas expectativas quanto a isso vir a ocorrer.

É preciso pensar qual seria uma posição equilibrada nessa transição da condição de aprendiz de um lugar, de um contexto e de uma profissão para a de ser parte integrante desse lugar, desse contexto e dessa profissão com um nível de autonomia que permita ali estar de modo crítico e responsável. A literatura tem indicado, de um lado, a importância de que professores em sua formação inicial sejam apoiados de modo consistente nesse processo (FEINAM-NEMSER & BUCHMANN, 1985, p. 63-64) e, de outro, a constatação de que profissionais cujo ingresso na carreira se dá através de um processo articulado de contato crescente com as complexidades da carreira e que sejam auxiliados na tarefa de perceber as idiossincrasias, bem como os potenciais aí existentes, tendem a se inserir na profissão de modo mais harmônico e permanecer na carreira por mais tempo e em melhores condições (DARLING-HAMMOND, 2010, p. 36).

Isso pressupõe, no entanto, entender que a tarefa que espera o professor da escola que se dispõe a receber o estagiário é de uma complexidade tamanha que se torna fundamental questionar-se sobre quais os requisitos para desempenhar tal tarefa.

Orient-Filosofia

Só que é assim, a peculiaridade da filosofia – e a gente começa a abrir muitas exceções como esse ano, por exemplo, [numa determinada] escola [...], a professora do turno da tarde não tinha formação absoluta em filosofia, era completamente perdida e esperando estagiários. Aí as minhas alunas, eu tinha 3 estagiárias lá, chegaram em março e aí fazer todo esse processo com uma professora que não tem formação, que não dava aula de filosofia, que não tinha um plano de ensino e aí ficou o dilema “O que [...] a gente faz?” Vão gastar todo o estágio I aí observando o que não tem que ser observado. Aí a gente discutiu no grupo com os colegas, [...]“Olha esses 3 colegas de vocês vão começar a docência, não tem porque ficar esperando agosto, não é? Então [...] há algumas peculiaridades, porque a filosofia ainda não tem aquela... aquele professor [...] já com uma experiência, com um plano de ensino bem organizado. Então em algumas situações o pessoal

entra em regência já no estágio I. [...] Eu digo que a gente vai viver isso aí ainda por um bom tempo.. (entrevista 14, excerto 245)

Embora o exemplo dado no excerto anterior seja de um caso extremo (mas, infelizmente não confinado somente à área de Filosofia), ele é ilustrativo do fato de que o estágio curricular, como uma relação de aprendizagem, tende a ser melhor desenvolvido e aproveitado sob circunstâncias que favoreçam aprendizagens por parte dos envolvidos – estagiário, professor, orientador e estudantes.

Contudo, não é exatamente infrequente a asserção de que a entrada do estagiário corresponde muitas vezes à saída do professor da sala de aula, como que num processo de descomprometimento com esse professor em formação, portanto presumivelmente merecedor de atenção e orientação. A posição assumida aqui é pela importância do acompanhamento mais pleno possível tanto pelo orientador da universidade, quanto pelo professor na escola, mas há, no entanto, um elemento importante a ser pontuado nessa discussão, que diz respeito à necessidade de promover condições adequadas para a aprendizagem que se espera que a vivência de prática de ensino possa propiciar e, ao mesmo tempo, não desconsiderar o quanto esse professor em formação tem condições de caminhar com autonomia, como indicado no seguinte depoimento:

Orient-Biologia	Outros, [...] como a gente sabe que é frequente, somem, desaparecem, enfim, né, têm... Os professores, em geral, têm uma carga horária super elevada e também [...] a gente conversa isso com os alunos: qual é o problema, sabe?... [A]ssumir a turma e [...] o outro professor não estar ali, não é? Há uma interlocução que é comigo e há toda uma estrutura escolar. Então, eu não sei se precisa tanta gente assim, sabe, respondendo por esse aluno, porque como é que vai crescer um aluno, e ter autonomia se [você] não dá espaço para ele funcionar? Ele também tem que se virar por si. É um adulto... é um adulto que está entrando no campo profissional. (entrevista 13, excerto 221)
-----------------	--

Assim como os professores da escola têm uma representação de ausência por parte do orientador de estágio, também se observa que em alguns casos a presença do estagiário na escola funciona como uma rota de fuga do professor, uma espécie de alforria de parte de suas obrigações frente aos alunos e frente a um contexto que tem se tornado a cada dia menos estimulante do ponto de vista profissional.

Orient-Musica	[...] Então a gente precisa muito de... que os unidocentes, que o professor de classe permaneça dentro da sala de aula para ajudar na questão da indisciplina e para aprender também, porque isso funciona com uma espécie de formação continuada para eles. E muitos não permanecem. [...] O que eu tenho visto [...] é que os professores de escola pública no momento que eles têm a possibilidade de não participar, eles saem. Então eles não têm um envolvimento muito grande como o trabalho. Claro, isso eu estou falando de uma forma bastante geral. Têm professores que são muito envolvidos e que vêm até nós para solicitar um pouco mais de conhecimento em relação aquilo, para que leve realmente estagiários. Mas via de regra quando os alunos vão para a sala de aula o professor quer sair para fumar, para ir embora, para... (entrevista 20, excerto 357)
---------------	---

A situação de afastamento sintomático e sistemático do professor que recebe o estagiário precisa ser pensada não como causa, mas como sintoma de um processo de intensificação do trabalho docente (APPLE, 1986, p. 41-42) fortemente vinculado a um processo de culpabilização do professor e de sua formação por todos os problemas que assoberbam a escola, e que muitas vezes sequer tem caráter ou possibilidade de solução de natureza educacional (GOODLAD, 1994, p. 101).

Sob essa perspectiva, as tarefas da escola encaradas como contrapartida institucional por receberem a contribuição dos estagiários e a colaboração prestada pelo processo de acompanhamento feito por seus orientadores, vão acabar se configurando como mais uma dentre as atribuições individuais dos professores, para as quais raramente há qualquer compensação além da eventual satisfação pessoal. Em relação a isso, a possibilidade apresentada pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), de remunerar o professor da escola pelo trabalho de acompanhamento do professor em formação é – mesmo resguardada a natureza pontual dessa remuneração – uma novidade interessante que institucionaliza uma relação frequentemente mantida na esfera individual e voluntária. Ainda assim não é suficiente para reverter carências estruturais do ambiente escolar perceptíveis, por exemplo, no seguinte depoimento de uma das professoras participantes da pesquisa:

Prof-Escola	É complicado...E eu, no meu caso mais particular ainda... sustentar [...] casa, filhos e ... toda... e ainda tentar fazer algo diferenciado com... nem dois mil reais... Então é ... uma... uma situação... assim de precariedade... pessoal e ... profissional... que te leva a desanimar. Então é um conjunto... Então como diz assim “Ah tá... fazer um curso... Faz um curso que te
-------------	---

anima”. Tudo bem. Eu faço um curso... dá uma certa animada, mas e eu tenho recurso para fazer curso? Eu tenho tempo e horário disponível para fazer curso? Para que eu possa melhorar a qualidade meu trabalho para levar para dentro da sala de aula, para fazer o que todo mundo quer, que é melhorar a qualidade das coisas? Parece que tudo converge para que tu não melhore a qualidade e para que tu te sintas dependente e ainda agradeça por ter aquilo ali... Como se tivessem fazendo um favor para ti... Tu é empregado. Entende...? “Olha, eu vou te encher de trabalho, mas tu tem que agradecer porque tu tem trabalho...” Entende...? [sorri em desabafo] (entrevista 27, excerto 462)

Trata-se, sem dúvida, de uma situação muito difícil de ser equacionada e que dá conta de que para além de todos os desafios mais especificamente formativos, a profissão docente um momento de paradoxal valorização e desvalorização. Por outro lado, não é possível desconhecer que o professor em formação é, aos olhos da universidade, um aprendiz sobre o qual ela tem responsabilidades definidas. Assim, para que essa relação de aprendizagem da docência possa ser significativa é legítima a suposição da necessidade de uma mediação que poderia ser referida, por exemplo, ao professor orientador da universidade.

Também aos olhos da universidade não é incomum entre os coordenadores de curso a caracterização de sua expectativa sobre a atividade do orientador como um exercício de presença física junto ao estagiário e, em decorrência disso, à escola. Ou seja, uma expectativa de supervisão na acepção tradicional referida previamente. Já entre os orientadores, parece haver bastante cautela em relação às formas de aproximação da escola, com menção específica a que isso não caracterize uma interferência indevida num contexto, sob certo sentido, alheio. Há também um cuidado especial para que o processo de autonomização do professor em formação não seja tolhido ou podado. São comuns as referências à docência como profissão de alta complexidade, o que permite inferir que o processo de inserção na profissão não é menos complexo e, por essa razão, marcado pela necessidade de uma crescente capacidade de superação de adversidades. Há, por outro lado, o reconhecimento de que o ponto a partir do qual orientador e professor da escola falam ao estagiário presume ao menos uma caminhada anterior que corresponde à possibilidade de contribuição destes ao processo formativo do estagiário.

Diante dessa possibilidade, o acompanhamento do orientador ou do professor na escola pode ser visto como um processo de interlocução numa situação de aprendizagem ou sensibilização frente a um contexto altamente exigente da compreensão de que sua natureza

essencialmente interativa, tal qual salientam Tardif & Lessard ,

[...] afeta diretamente as orientações e as técnicas do trabalho, as relações com os usuários, as margens de manobra e as estratégias dos trabalhadores, os recursos e os saberes dos trabalhadores, bem como o ambiente organizacional no qual se desenvolvem as tarefas [...] (TARDIF & LESSARD, 2005: p. 49-50)

e que torna, por conseguinte, a atenção focalizada sobre determinados aspectos dessa atividade, não apenas desejável, mas imprescindível, conforme sugere o seguinte depoimento,

Orient-Artes	Então a gente acompanha...assim... nas aulas. E a gente vê isso, não como uma forma de vigiar, nem de controlar, nem de criticar, mas como uma forma de estar contribuindo ... assim. E eu vejo que para o estagiário é importante. Às vezes, eles... no relato deles eles dizem: “Olha, foi importante quando, por exemplo, a [outra orientadora de estágio atuante no curso] foi assistir a minha aula e falou sobre essas questões que se eu estivesse lá dando aula nunca ia me dar conta daquilo”. (<i>entrevista 12, excerto 212</i>)
--------------	---

Há, por parte de alguns orientadores, uma tentativa de contrabalançar a impossibilidade de sua presença cotidiana através de um mecanismo de acolhimento sistemático do estagiário mediado pela leitura e discussão de seus relatos e planejamentos. Esse trabalho de orientação é, sob muitos sentidos, extenuante. Da mesma forma, fazê-lo implica, em princípio, acreditar em sua relevância para os estagiários. Parece haver dúvida, no entanto, quanto a ele ser percebido como tal ou mesmo quanto a se estabelecer uma relação que seja encarada – não somente pelo orientador – como de orientação.

Orient-Biologia	[...] Mas eu sinto, por exemplo, que os alunos não entendem todo o gasto energético que se faz né, investindo nos diários, na conversa semanal. Eles não entendem que eu esteja fazendo a orientação na escola. Eles acham que não... que fica faltando isso.. (<i>entrevista 13, excerto 224</i>)
-----------------	---

Orient-Pedagogia-2	[...] O conflito que eu tenho é fazer com que o aluno te use melhor como orientador. Te... enfim... te extraia mais... tire mais de ti. Porque como orientador a gente também não pode abusar do limite que o aluno te passa. Então você faz determinadas provocações para o aluno e você não pode... [...] existe um limite que você não pode ultrapassar o desejo daquele aluno e a vontade daquele aluno. Existe um ponto em que o aluno tem que decidir.
--------------------	--

Então você faz de tudo para demonstrar que você tem uma certa capacidade que você pode dar algo a mais para ele. Mas é ele que tem que dar o passo também na tua direção, você dá a abertura, mas é ele que tem que fazer [...] te sinalizar. (*entrevista 22, excerto 387*)

Um outro aspecto apontado na pesquisa é que também é perceptível que alguns orientadores valem-se do acompanhamento sistemático que realizam nas escolas para fazer a manutenção dos vínculos que mantêm com tais contextos. Isso, no entanto, não parece fazer com que tal relação assumira uma natureza mais institucional, mantendo-se, como já aludido anteriormente, a partir dos vínculos individuais que tais profissionais foram capazes de produzir.

Orient-Música	Olha eu lembro que uma das coisas que tu colocaste assim, papel da coordenação, do orientador, da escola e do professor. Eu fiquei pensando: a [outra orientadora] e eu que trabalhamos com a parte de estágio no Curso de Música. Nós temos total autonomia. Via de regra o colegiado do Curso de Música não fica sabendo muito o que nós fazemos ou deixamos de fazer e eles também não tem muito interesse. Mas, assim, o nosso interesse é muito grande, o interesse da coordenação do Curso de Música é muito grande e o nosso contato com as escolas se dá através da [outra orientadora] e de mim, onde a gente vai fazer uma visita à escola, conversa com o coordenador pedagógico, propõe toda essa rede de ações porque nós não temos interesse de apenas largar um estagiário lá para deixar desenvolver aulas de música. Então nós fazemos um acompanhamento bastante sistemático no sentido de ir olhar, levar os concertos, fazer os cursos de formação e ainda fazer as visitas. Nós fazemos pelo menos três visitas durante o semestre para cada um dos estagiários. Então via de regra esse contato se dá através do coordenador e só a [outra orientadora] e eu. (<i>entrevista 20, excerto 351</i>)
---------------	--

Considerando que o processo de acompanhamento dos estagiários por seus orientadores ocorre notadamente no âmbito da universidade de uma dinâmica, de horários e de locais que, na regra, inviabilizam, por exemplo, a participação do professor da escola que recebe o estagiário, tal processo padece de um mal não de todo estranho aos docentes que atuam na escola: a falta de visibilidade do trabalho realizado. Isto é, o trabalho do professor (na escola ou na universidade) vai muito além de estar frente à turma, uma vez que envolve um volume considerável de tempo e energia em tarefas como planejamento, preparação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação, que embora bem concretas, são de difícil visibilidade. Isso se dá por razões que vão desde o fato de não serem vistas explicitamente –

ao senso comum – como docência ou até mesmo por serem feitas para além do tempo e do espaço da regência e de forma isolada. De igual modo, o trabalho do orientador na universidade, especialmente nas situações aqui descritas, não presume necessariamente sua presença física na escola, razão que faz com que parte substancial – senão a totalidade - do esforço intelectual de dialogar com o projeto de seus orientandos e, por extensão, com a escola – em seus potenciais e limitações – não seja percebido pela comunidade escolar como resultado direto ou indireto do trabalho de orientação empreendido na universidade.

Agregando complexidade a essa questão, a sobrecarga dos professores na escola e a convivência por vezes muito efêmera do aluno no ambiente escolar, acentuam essa sensação de ausência e invisibilidade, como se pode observar nesses dois excertos de entrevistas com professores atuantes em escolas:

Prof. Escola-2	Estão assim, muito mal assistidos os alunos aqui. Se não fossem os professores regentes da classe, eles se sentiriam perdidos. E eles comentam isso.(entrevista 28, excerto 491)
----------------	--

Prof-Escola	E... E este ano eu recebi... eu tenho três estagiárias, mas assim, elas estão sem acompanhamento nenhum...[...] Elas tem se esforçado bastante, assim... porque elas estão na observação.[...] Só na observação. Então, segue a proposta... de nós trabalharmos juntas... Esporadicamente elas planejam atividades, só que nós não... não estamos nos reunindo semanalmente para [inaudível], até porque eu não tenho horário. Esse ano eu estou assim, oh, com todas as manhãs até o meio-dia e todas as tardes da uma e meia às cinco e meia da tarde... não consigo me reunir... com muita carga horária... durante o dia... então, tá... Mas elas tem.. assim... nós temos conversado muito... eu acompa... elas... elas acompanham as minhas aulas, propõem atividades, trabalham em conjunto se for o ..., mas... não está havendo assim [...] aquele trabalho que nós fazíamos... (entrevista 27, excerto 477)
-------------	---

Num outro ponto da entrevista, esta mesma professora faz uma observação que permite alinhar e contrastar duas experiências diferentes de relação com orientadores de estagiárias da universidade. A diferença fundamental entre as duas situações é a participação, no planejamento das atividades realizado na escola, do orientador das estagiárias, num movimento interpretado pela professora como a realização de um trabalho de forma

conjunta⁴².

Prof-Escola	[Apesar do orientador da universidade não acompanhar as estagiárias dentro da sala] acredito que existia esse acompanhamento... [...] Só que de uma outra forma. [...] Como contribuição... e contribuições sempre válidas, porque as contribuições das discussões... as contribuições elas eram levadas para dentro da sala de aula, consideradas, testadas, mas não... não testadas por testar, por se considerar significativas, sempre... Era um trabalho conjunto... (entrevista 27, excerto 483)
-------------	--

A escuta a professores – das escolas e da universidade – acentua a sensação de que o período de estágio replica nos dois ambientes – escola e universidade – o isolamento do professor. Parece haver uma intenção ou expectativa de que a presença do estagiário seja uma possibilidade de um trabalho compartilhado, mas que não é necessariamente acompanhada por uma atitude consistente de romper com a solidão do professor.

Prof-Escola	Eles aparecem... Quer dizer, eu não sei contar, porque as outras disciplinas a gente não sabe como é que é. Mas mais ou menos observando eu percebo que esse processo continua o mesmo. Muitas vezes o professor titular se afasta da sala de aula... a maioria... é afastado... o estagiário entra e ele fica... trabalhando sozinho. [...] Ainda é verdadeiro, bastante verdadeiro... Em muitos cursos, né... (entrevista 27, excerto 456)
-------------	--

Orient-Letras	[...] os alunos primeiro conversam com o orientador lá porque eles tem aquele bendito programa, não é? Tudo em tópico ou gramática: “Agora tem que trabalhar o futuro”, então eles pensam lá com ele alguns casos e depois trazem uma proposta para eu ver. Aí a gente... eu oriento [...] aqui, vejo o que eles trouxeram de material, né... olho o material com eles, dou algumas sugestões, eles voltam para casa, reestruturam as atividades, pensam bem e, depois eles levam novamente para a professora dar uma olhada... Geralmente ela aceita depois da conversa que eu tenho com eles, então... mas em alguns casos eles só trabalham diretamente comigo a professora não está... se ausenta. (entrevista 27, excertos 299 e 300)
---------------	--

⁴² Essa professora atuou num trabalho levado a efeito nos anos de 2005 e 2006, envolvendo as atividades de prática de ensino de língua inglesa que foram o ponto de partida para o presente trabalho. Dada a opção de ampliar o escopo de estudo de caso para o delineamento de um panorama ampliado da relação entre universidade e escola, particularmente nas atividades de prática ensino que acontecem sob a forma de estágio curricular das licenciaturas, a discussão sobre tal parceria será feita em conjunto com outras formas e estratégias de interação apuradas na instituição.

Uma outra questão que emergiu das entrevistas é a imposição de uma agenda organizacional aos orientadores de estágios em função do sensível incremento de atividades a partir das reformas curriculares voltadas à adequação às DCNs e à Resolução nº 01 e 02/2002 CNE/CP. Em pouco tempo, os modos de organização aos quais os orientadores estavam habituados passaram a operar como empecilhos à própria organização do trabalho. Diante desse quadro, orientadores atuantes junto a vários programas (por exemplo, Artes Visuais, Filosofia, História e Matemática) tem procurado exercer maior controle sobre alguns aspectos organizacionais dos estágios, inclusive como forma de viabilizar o gerenciamento de seu trabalho.

Orient-História	Então eu procurei chamar a responsabilidade para mim, porque eu vou lá, me apresento, falo com a escola, aí um grupo de estudantes chega lá, “Olha, eu sou aluno do professor [Fulano]”. A escola já tá sabendo, tá, isso facilita. No semestre anterior a gente até fez algumas reuniões com algumas escolas no sentido de nos antecipar um pouco à entrada da burocracia e da administração, em organizar o estágio, né, e a gente tentou fazer um grupo de professores para discutir. Chamamos algumas escolas, não foram muitas - foram umas dez escolas que vieram – e a gente conseguiu encaminhar, deu um encaminhamento tranquilo para o estágio do semestre passado. Mesmo a gente estando com o calendário defasado, isso causou um problema. Tivemos que antecipar as matrículas e coisa e tal. Isso nos causou um problema, mas enfim, deu para a gente trabalhar tranquilamente com as escolas, sem problema nenhum. (<i>entrevista 07, excerto 104</i>)
-----------------	---

A forma como os orientadores de estágio tendem a caracterizar o trabalho de orientação de estagiários permite entender que tal trabalho desempenha várias funções. De um lado, frequentemente as sessões de orientação – sejam elas individuais ou coletivas – são consideradas por excelência como mecanismo de apoio ao estagiário nessa transição entre a academia e o contexto da escola. Isso tende a incluir não apenas a discussão de aspectos do projeto de estágio em si, mas também a preparação para movimentar-se no contexto da escola, inclusive no que diz respeito a reconhecer os limites e potenciais possíveis de serem encontrados, como no depoimento a seguir:

Orient-Artes	Então no estágio I é trabalhado... os planos de aula, o enfoque é bem em cima disso,[...] trabalhamos aqui no laboratório. [...] Aí o Estágio II seria propriamente o estágio de iniciação na escola. As duas ou três primeiras semanas de aula eles ainda não começam na escola, as duas ou três
--------------	---

primeiras semanas é retomado a criação dos planos de aula, o que foi trabalhado no Estágio I e, no caso, durante o semestre todo esses planos são revistos, né, o projeto de estágio também é revisto então muita coisa é reformulada nesse percurso. **As duas ou três primeiras semanas do Estágio II seriam uma orientação, uma preparação para entrar na escola. Então, quer dizer, eles vão pensar no primeiro plano de aula que vai ser trabalhado e algumas questões mais em termos assim, fazer uma reunião com professor da escola e deixar claro algumas... [os] materiais que a escola disponibiliza, [...]** Então, essa primeira reunião seria ver com o professor da área o que a escola disponibiliza para esse tipo de trabalho assim, enfim deixar o email, deixar telefone, solicitar que seja avisado no caso se houver algum cancelamento de aula, alteração de horário, enfim ver se precisa agendar porque têm escolas que tem que agendar o data show tudo, a parte mais burocrática assim que eles vão ter que... eles vão ter que se adequar à normas da escola.[...] (*entrevista 12, excerto 191*)

Por extensão, na medida em que tipicamente o trabalho de orientação é desenvolvido na universidade, sem a participação direta dos professores que recebem os estagiários e também levando em conta que interlocuções mais diretas com a escola são pouco comuns, não seria equivocado considerar que aquilo que resulta do processo de orientação tende a ser visto, pela perspectiva dos orientadores, como um de seus mecanismos de interação ou de intervenção naquele contexto.

Na medida em que o espaço de orientação busca problematizar a inserção do estagiário na escola torna-se – com alguma frequência – o ponto para onde vertem não apenas a apreciação dessa experiência, mas também as inquietações, insatisfações e queixas ou críticas que dela derivam. Há, no entanto, na percepção de orientadores, o entendimento de que esse é um processo natural de amadurecimento pelo qual passam os estagiários.

Orient-Filosofia

Avanços, e uma coisa leve, uma coisa assim... não aquela coisa sofrida... [...] aquela coisa meio mau humorada, séria, cansada. Estavam mais alegres. Fizeram PowerPoint das apresentações, fizeram foto das escolas, tudo pedindo autorização, tudo certo, uma menina fez um documentário – lá do Bilac – ela conseguiu fala das alunas do magistério sobre a relação delas com a filosofia e tal, quer dizer, a minha relação com outras linguagens. **Eu acho que isso é importante e acho que os alunos estão conseguindo perceber que a filosofia tem que navegar essas outras ondas. Então, problemas muitos esse ano [...] de sensação de tristeza em relação ao que está na escola, mas ao mesmo tempo acho que os alunos conseguiram perceber que tem o que fazer, não vão ficar chorando, todo mundo, reclamando, ainda mais nós que estamos chegando e lutamos tanto para chegar. O que nós temos que fazer? Fazer propostas**

, **não é?** Apontar. Então assim, foi muito legal o seminário desse ano, pena que nem todos alunos participaram, alguns professores do curso participaram, outros não, mas acho que essa é a cultura ainda, está se constituindo ali, alguns dizem “O que era o Curso de Licenciatura em Filosofia há uns anos atrás...” (*entrevista 01, excerto 03*)

Em áreas como a Filosofia, por exemplo, que está de volta aos currículos do ensino médio e passa a fazer parte de exames de ingresso à universidade, é flagrante a carência de recursos humanos qualificados na rede ensino, inclusive para acompanhar minimamente as proposições contidas nos projetos dos estagiários. Isso coloca para esses programas uma situação delicada de ter que – ao mesmo tempo – lidar com as demandas por campos de estágios para seus estudantes, com as indefinições sobre programa e currículo de Filosofia nas escolas e com os limites evidentes da formação dos professores que recebem seus estagiários.

Assim, o processo de acompanhamento dos estagiários por parte da escola tende – e não apenas nessa área – a depender do nível de diálogo e participação do professor recebendo o estagiário. De modo geral, essa tarefa se resume à apresentação prévia ao professor, pelo estagiário, de seu planejamento, bem como, nas situações em que o acompanhamento pelo professor se estende à sala de aula, de comentários deste sobre o que foi realizado.

Por outro lado, em algumas áreas – particularmente no ensino médio – a margem de ação do estagiário no planejamento é fortemente restringida pela imposição do programa dos exames vestibulares⁴³, um limite que muitas vezes faz com que os estagiários tenham que abdicar de qualquer ação que não atenda rigorosamente ao conteúdo programático de natureza propedêutica desses exames de ingresso ao ensino superior.

Há um aspecto, no entanto, aparentemente contraditório, quando se leva em conta a asserção de que os estagiários não seriam acompanhados. Os professores ouvidos são

⁴³ A UFSM mantém, desde 1995, um programa de acesso ao ensino superior (PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior) no qual os alunos submetem-se a exames ao final de cada uma das séries do Ensino Médio, cujo somatório define sua possibilidade de ingresso sem a necessidade de terem que prestar o vestibular. A argumentação da coordenação do programa é que seu objetivo principal seria melhorar a qualidade do ensino médio público através do estímulo a que as escolas implementassem um currículo negociado com a universidade, capaz de incrementar a formação de seus estudantes. Na prática, no entanto, o PEIES opera a partir da presunção de que a definição de um (questionável) patamar mais alto de exigência no processo avaliativo funciona como uma mola propulsora de adequação das escolas a esse currículo idealizado. Por essa, entre outras razões, o PEIES sempre enfrentou forte resistência da comunidade do Centro de Educação. Apesar de tal resistência, esse mecanismo de seleção todos os anos mobiliza mais estudantes do que o próprio vestibular, concorrendo, no entanto, a apenas 20% do total de vagas oferecidas. Sob certo sentido, acaba funcionando como um mecanismo de seleção de caráter ainda mais restritivo. A intenção aqui, no entanto, não é realizar uma discussão sobre o PEIES, mas tão somente indicar que ele impacta significativamente os projetos de prática de ensino voltados para o ensino médio na área de atuação da UFSM.

unânicos em afirmar de que a presença do estagiário na escola constitui, de modo bastante concreto e relevante, uma possibilidade de desenvolvimento profissional para os docentes envolvidos. A alegação é de que os estagiários trazem consigo na bagagem elementos de inovação que são importantes para o professor, especialmente diante de condições cada vez mais restritivas, por parte das mantenedoras, no que tange à possibilidade de formação continuada.

Prof-Escola-5	Eu vou falar como professora. Eles são muito colaborativos. Eu acho muito bom porque todo o estagiário que eu tive...[na área de História] , eles são muito colaborativos, eles trazem novidades... Né? Então isso, para mim, é excelente. A parceria é muito boa com os estagiários. (entrevista 28, excerto 489)
---------------	--

Prof-Escola-2	O pessoal mais jovem vem para cá e o jovem... ele aceita melhor qualquer mudança . E qualquer coisa que [se] coloca para ele é um desafio. E desafio, eu acho que é muito mais feito para jovem... por incrível que pareça... porque, o que acontece? Nós professores já estamos acomodados. Então, qualquer coisa que tu diga assim: “Gente, nós temos que modificar, nós temos que buscar, nós temos que criar coisas novas” o professor já fica assim: “Poxa vida! Lá vem ela querendo mais coisa!”; “Já se ganha pouco e mais isso...” Já existe aquele desestímulo de ser profissional de educação. Acho que tem bastante isso. E aí o pessoal da universidade, ele vem com mais gás. Então, o que que a gente sente? Principalmente, nós aqui que temos essa proposta diferente, né? Que eles chegam, eles já acham interessantíssimo, até por ser diferente das outras escolas. E a partir daí eles começam a trabalhar e se envolver com as coisas daqui. (entrevista 28, excerto 488)
---------------	---

Há, no entanto, inclusive diante do que se discutiu há pouco – uma dificuldade de percepção de que as eventuais inovações propostas ou sugeridas pelos estagiários derivem, por exemplo, do processo de orientação e acompanhamento que inicia inclusive antes do início do período de estágio, das observações realizadas ou mesmo do percurso formativo feitos pelos estagiários. Parece preponderar a sensação de que essa relação está, de fato, confinada ao estagiário, como se percebe no excerto a seguir:

Prof-Escola-4	[O elo de ligação entre universidade e escola] é o estagiário. [Prof-Escola-2 acrescenta] É o estagiário com certeza. E eu acho que ele faz
---------------	---

muito bem por ser tão só. Eu acho que ele faz muito bem por ser tão desamparado.

Sinteticamente, portanto, a análise de questões relativas à organização, implementação e acompanhamento dos estágios curriculares das licenciaturas torna saliente o descompasso entre a intenção de que estes se constituam como processo formativo que ajuda a estabelecer um ponto de conexão entre universidade e escola e, de outro lado, a constatação de que aquilo que é feito opera numa lógica que reforça – ainda que não intencionalmente – o caráter isolado e fragmentário da formação e do exercício da docência.

4.2 RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE ENSINO E CURRÍCULO

Não são poucas as evidências de que os currículos de licenciaturas são fortemente marcados pela fragmentação (MARCELO, 2009, p. 120), que não tem dado sinais de ser rompida no Brasil, inclusive em decorrência da “forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 257). Não é de se estranhar, portanto, que as marcas dessa fragmentação se estendam aos componentes curriculares relacionados com a prática de ensino.

Considerando o contexto da pesquisa realizada, poucos projetos pedagógicos de curso fazem menção às formas mediante as quais os estágios são realizados ou sobre a relação estabelecida entre estes e as demais dimensões curriculares. A ausência, sob certo modo, é a forma típica de configuração das práticas nos currículos.

Há, no entanto, que se destacar o fato de que alguns colegiados foram capazes de produzir documentos balizadores para seus currículos que expressam preocupação com a interação entre os distintos componentes e dimensões curriculares ou ainda os compromissos que entendem dever ser assumidos em termos de promover tal integração, especialmente com vistas àquilo que acreditam ser os aspectos identitários dos projetos formulados, tal como se pode observar nos seguintes exemplos:

É importante destacar a necessidade de que os processos de entendimento de

diferentes linguagens no campo do fazer arte tenham a capacidade de potencializar-lhe competências e habilidades criativas que não podem perder de vista o olhar identitário do curso: formação de professores. [PPC - Curso de Artes Visuais – Estratégias Pedagógicas] (UFSM, 2004a)

A principal ênfase a ser destacada é em relação não só com a necessidade de contextualização do que foi destacado como competência na formação do professor, como a aproximação com a formação específica na educação especial.” [PPC - Curso de Educação Especial – Apresentação] (UFSM, 2005b)

[...] os avanços metodológicos mencionados anteriormente não contemplaram adequadamente os compromissos que as disciplinas de um curso de Licenciatura em Filosofia devem manter com as práticas e experiências pedagógicas. Assim, as disciplinas precisavam ser repensadas como atividades de ensino-aprendizagem com espaços efetivamente reservados para a experiência pedagógica.” [PPC - Curso de Filosofia – Apresentação] (UFSM, 2003a)

O PPC do Curso de Filosofia destaca ainda, os valores que o norteiam

“a concepção de formação pedagógica integrada, que habilite o egresso a enfrentar, com sucesso, os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem com para transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador criativo, crítico e independente. [PPC - Curso de Filosofia – Apresentação] (ibid.)

Para além disso, o documento reitera ainda que o

O Curso visa oferecer uma sólida formação profissional, baseada simultaneamente no conhecimento específico e na competência pedagógica, de forma a capacitar o graduando para a compreensão e transmissão dos principais problemas e sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica sobre a realidade em que se insere, por meio dos instrumentos típicos da reflexão filosófica.[PPC - Curso de Filosofia – Perfil desejado do formando] (ibid.)

Em alguns PPCs, no entanto, o substantivo 'grade' seguido do adjetivo 'curricular' configura-se, desafortunadamente, como a melhor tradução substantiva do processo formativo proposto, observando-se um foco mais nítido nas relações sequenciais entre os componentes curriculares, do que nas de natureza essencial. Ou seja, refletem a forma fragmentada, segmentada e fortemente especializada de um modo de produção de conhecimento e de organização curricular que reiteradamente se diz superado, mas cujos exemplos ainda abundam.

4.2.1 Práticas Educativas como Componente Curricular

Há, no que diz respeito à rubrica da prática como componente curricular, um volume considerável de dúvidas e questionamentos, muitas delas derivadas da forma como as instituições internalizaram as posições exaradas no Parecer CNE/CP 9/2001 e as disposições contidas nas Resoluções N° 1/2002 e 2/2002 do CNE/CP.

Uma preocupação explicitada no Parecer N° 9/2001 refere-se à dissociação, nos currículos dos cursos de formação dos professores, entre teoria e prática e aponta a necessidade de superação da concepção restrita na qual “o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001, p. 22). Em função disso, o argumento aponta que

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (ibid., p. 23)

Esse argumento, por sua vez, é tomado propositivamente como base para as duas resoluções que vão normatizar as diretrizes nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2002d; 2002e) e, em seu bojo, para reservar um mínimo de 400 horas dos currículos para o desenvolvimento da prática como componente curricular distribuído ao longo de todo o currículo. Com isso, um maior nível de envolvimento dos professores dos cursos com as questões da formação docente é não apenas uma opção, mas, sob certo sentido, uma imposição.

As formas através das quais os cursos lidam com tal imposição, por outro lado, vão se inserir, em várias instituições, mais no campo da controvérsia do que no do consenso. Em primeiro lugar, embora a ênfase tanto no parecer quanto nas resoluções seja a busca de uma relação mais harmônica entre teoria e prática, em termos concretos, muito do que se pode observar é a reiteração da segmentação entre essas duas dimensões e o confinamento da prática a um nicho que, em sendo novo, é incorporado pelos cursos sem que muitas vezes se estabeleça um nexos inclusive com a forma mais comum de presença da dimensão da prática nos currículos: o estágio curricular supervisionado.

A manifestação mais comum desse processo se traduz na absorção total da carga

horária considerada como práticas educativas sem que estas necessariamente tenham relação direta ou indireta com o que já vinha tradicionalmente feito sob tal rubrica. Esse é o caso, por exemplo, de disciplinas específicas dos cursos, que equacionaram as práticas educativas como sua parte prática ou instrumental.

Alguns programas, no entanto, procuraram converter a necessidade de realinhamento dos currículos às normativas e reconfigurações institucionais em possibilidade de repensar conjuntamente no curso sobre questões atinentes à identidade da formação docente. Isso, no entanto, pode significar coisas diferentes como refletir, na essência, sobre a ação do curso ou fazer aproximações – ainda que modestas – com questões da docência.

Coord-Artes	Nós fizemos questão de ficar com algumas práticas educativas dentro do código CAV que é do Curso de Artes Visuais, vinculadas a nós. Porque nós sempre acreditamos que nós poderíamos de alguma maneira fazer com que o nosso aluno se percebesse dentro de um processo de construção do conhecimento e em percebendo isto, na nossa concepção, ele perceberia que aquilo que ele constrói enquanto prática artística, enquanto construção do conhecimento, a reprodução é nociva, é o problema. Então, isso tudo ao longo da licenciatura, na nossa concepção, ele poderia perceber enquanto prática educativa em ateliê, anotando reflexões e discutindo com seu professor. Estamos tentando viabilizar isso, estamos tentando organizar isso. O nosso currículo vai sofrer algumas reformulações agora. (<i>entrevista 01, excerto 03</i>)
-------------	---

Coord-Filosofia	[E]u acho que isso [o conjunto de desdobramentos em torno da criação do Bacharelado em Filosofia] vai modificar também o nosso modo de entender a licenciatura, né, eu acho que vai criar uma identificação maior, uma identidade maior do curso como tal, né. Provavelmente acho que a gente vai pensar em alguma, eu não digo uma reforma propriamente, mas uma... Melhorar um pouco internamente... (<i>entrevista 05 – excerto 59</i>)
-----------------	--

Orient-Química-2	[...] Então, e o que nós fizemos também na última estruturação do curso em função daquele parecer, né, de implementação das 400 horas, a gente conseguiu colocar dentro das disciplinas “científicas”, vamos dizer assim, entre aspas, lá da química, que essas disciplinas para suprir as quarenta horas, elas também têm que implementar na sua ementa projetos pedagógicos. (<i>entrevista 25, excerto 415 - parcial</i>)
------------------	--

A premissa básica da previsão de uma parcela dos tempos do currículo devotada à prática como componente curricular é a necessidade de um trabalho integrado entre os formadores. Para tanto, há referência direta ao inciso I do Art. 61 da LDB, no que tange à “associação entre teorias e práticas” como fundamento metodológico da formação de profissionais da educação. Tal premissa, associada a preocupações com o caráter fragmentado dos currículos e com o modo compartimentalizado e diferenciado na valoração do tratamento das dimensões de teoria e de prática, deveria funcionar como um elemento balizador, sem que no entanto isso implicasse perdas no que tange à diversidade dos modos de organização possíveis.

É possível observar tanto nos PPCs como nos relatos coletados (cf. exemplos a seguir) a sensação de que a inserção das práticas como componente curricular nos cursos, para além do estágio, tem sido capaz de produzir uma certa sensibilização por parte alguns (poucos) professores das áreas específicas em relação ao ensino e a questões que dizem respeito à escola.

Neste sentido, o novo currículo deverá estabelecer, em concordância com os convênios institucionais, possibilidades de ações conjuntas em educação musical, tanto nas escolas de Educação Básica de Santa Maria como também em outros espaços pedagógicos, possibilitando a construção de conhecimentos embasados nas necessidades reais das instituições educativas e da sociedade como um todo. Assim, o espaço da educação básica deixa de ser o único espaço possível para a aprendizagem e a realização de reflexões sobre a profissão de educador musical, ampliando-se para uma prática educativa integrada com as multidimensionalidades que sustentam o trabalho do profissional da educação musical. [PPC – Curso de Música Licenciatura Plena – Justificativa] (UFSM, 2005g)

Orient-Biologia

Eu penso que a Biologia ainda forma biólogos que fazem... alguns [...] que fazem a licenciatura. Isso acho que é um problema, mas eu vejo alguns colegas em algumas disciplinas fazendo algumas coisas nessas tais horas de práticas [...] que ficaram todas aí, no curso.[...] Todas na biologia. E eu acho que elas ficaram... que aí acontecem algumas coisas, tipo... produção de jogos didáticos, [...] alguns movimentos ali que podem servir para a escola, não é? Então, eu acho que isso é positivo e, claro... que os professores que têm um sensibilidade maior em relação à escola, são poucos. E penso que nós da área, aqui nas didáticas né, nas metodologias, nos estágios devíamos cobrar mais o que eles trazem dos outros componentes...(entrevista 13, excerto 228)

A conexão com escolas – à exceção do que já ocorre nos estágios curriculares – tende

a estar menos referida a tais práticas do que aos projetos individuais desenvolvidos por professores. Ou seja, tem um caráter menos institucional do que o preconizado nas diretrizes, mas nem por isso menos importante.

Tipicamente, as atividades referidas como prática enquanto componente curricular tem a forma de produção de atividades ou materiais de ensino, geralmente referidas aos aspectos específicos das disciplinas às quais são referidas. Registre-se que apesar do quanto ainda por ser feito, em muitos cursos isso representa um avanço (ou intenção de avançar) em relação à situação previamente existente.

Desta forma, nossa proposta de projeto de formação de professores de química e, ao mesmo tempo que adequarmos nosso projeto de curso a nova resolução, **apresentamos uma nova dinâmica curricular** que represente ações realmente colaborativas entre os diferentes campos de conhecimento que circunscrevem a área de formação de professores de Química. **Para que, tenhamos de fato, um compromisso coletivo de nossa comunidade, no que tange a formação de professores, propomos que as diferentes áreas que compõem a formação dos profissionais do ensino de Química, responsabilizem-se pelo desenvolvimento de projetos pedagógicos para o ensino Médio.** O locus de formação do profissional da educação em Química não se estabelece mais em partes isoladas do currículo, mas vislumbramos a possibilidade de investirmos no processo como um todo. **É a comunidade de formadores dos profissionais da Educação Química que devem, solidariamente, contribuir para a definição do estatuto epistemológicos para o campo de formação de professores de Química.** [PPC – Curso de Química Licenciatura – Justificativa] (UFSM, 2005h)

Coord-Orient-
Geografia

Mas [...] também não gostaria de passar uma ideia assim de uma idealização dessa relação [entre universidade e escola] que tudo funciona muito bem, porque há lacunas aí né. E acho que isso é uma construção... essa relação da universidade com as escolas, hoje melhorou muito com os estágios aqui no curso né, esse envolvimento dos professores com as práticas de ensino. Nós avançamos muito, até que tem até na pós-graduação, uma linha transversal. Nós temos professores que entraram aqui no departamento com concurso para ensino de geografia...(entrevista 06, excerto 100)

Quando as práticas educativas acontecem na relação com escolas, em geral tratam-se de atividades de observação, cuja sistematização tem lugar na universidade. o que por vezes dificulta de algum modo a participação dos professores.

Coord-Educ-Física

Geralmente tem [feedback para os professores da escola] Nós temos... essa preocupação...

Um semestre eu fazia alguma coisa... mas eu lembro que duas... acho, nós trabalhamos com questionário e promovemos um seminário no final da disciplina e convidamos os professores daquelas escolas que foram visitadas... Só que eles nunca apareceram... nunca apareceram. É [um canal aberto, mas não utilizado]. Ou eles diziam que naquele... naquele dia e naquele horário eles teriam aula. [MARa – docente do curso EDF – interpelada por MAR durante entrevista] (*entrevista 04, excertos 46 e 53*)

Os relatos mais eloquentes, no entanto, dão conta de uma percepção de que quando a escola funciona como uma espécie de campo de coleta de dados para disciplinas específicas, a promessa de feedback tende a não ser cumprida, conforme expressa o seguinte depoimento:

Prof-Escola-2	É os professores não entram muito em contato. Alguns que assistem aula, mas muitos deles vêm para conhecer a escola, para observar alunos, observar os vários setores da escola. [...] “Tá, depois a gente retorna”... A gente fica esperando o retorno, cadê o retorno? [...] Não tem. [...] De nenhuma instituição isso... de nenhuma. (<i>entrevista 28, excerto 503</i>)
---------------	--

É importante ressaltar que nessa mesma entrevista os professores reconhecem que tal percepção não se aplica às relações que professores e a própria escola mantêm com pesquisadores da universidade em bases mais regulares. Há, pelo contrário, a manifestação de sentirem-se à vontade no âmbito desse tipo de relação.

Por outro lado, alguns programas tem planejado ou procurado fazer das práticas educativas um espaço concentrado de vivência e problematização para o curso, como é caso do Curso de Pedagogia. Há, no entanto, uma ressalva importante que diz respeito ao insuficiente envolvimento de professores do curso na construção de alternativas que permitam uma relação de maior intensidade e troca com as escolas de educação básica. Diante das limitações já apontadas, tem-se pensado na concentração, não apenas de esforços, mas também de tempos, de modo a permitir que essas práticas educativas sejam um espaço mais relevante para quem com que elas estiver envolvido, como observa-se no excerto a seguir:

Orient-Pedagogia	[...] Isso tem revelado uma grande dificuldade do ponto de vista prático que é as escolas aceitarem que os alunos observem... e saiam dali sem fazer nada. As escolas não querem ser olhadas. Elas querem ser campo de trabalho, mas que haja uma contrapartida. Quer dizer, “Nós abrimos para vocês olharem, [...] pensarem [...], mas a gente quer alguma coisa em
------------------	--

troca.” Então eu desde o semestre passado nas PEDs [...] nas quais eu participei eu defendi a ideia que os alunos não tinham que ficar duas horas por semana. Nós tínhamos que fazer um bloco de atividades. Quinze dias imersos na escola. [...] **No semestre passado a gente conseguiu fazer uma única semana de inserção dos professores, alguns não aceitaram e tal.** Esse ano depois de muita luta e pressão nós conseguimos. E o que nós **observamos foi um avanço significativo em relação ao semestre passado[.] Porque os alunos não só tiveram uma semana imersos na escola como puderam voltar e ficar mais uma semana tentando, então, produzir algo do ponto de vista pedagógico.** [...] *(entrevista 21, excerto 373)*

É interessante, nesse sentido, olhar para como essas chamadas práticas educativas estão organizadas.

4.2.2 Formas de Organização das Práticas Educativas

Na UFSM, quatro tipos básicos de solução foram adotados, com diferentes combinações, pelos cursos de licenciatura da instituição, como forma de permitir a conformação à diretriz sobre as práticas de ensino como componente curricular: a criação de disciplinas específicas, a incorporação de disciplinas existentes para o cômputo da carga horária de prática, a destinação de parte da carga horária de disciplinas e a proposição de disciplinas transversais de práticas educativas. Em praticamente todos os casos – ao menos no que diz respeito às ementas e programas – as conexões das práticas educativas com os contextos escolares são mais perceptíveis em termos dos objetos de ensino que se espera que possam resultar do trabalho nas disciplinas a ela referidas, como é possível observar, nas seguintes ementas de disciplinas:

Perceber a capoeira como expressão lúdica e de vivência na origem e desenvolvimento da cultura brasileira, utilizando sua temática social cultural e corporal como experiência pedagógica nas aulas de educação física escolar. [PPC - Curso de Educação Física – Currículo – Ementas – DEI 1009 – Capoeira na escola] (UFSM, 2005c)

Elaborar e desenvolver as operações de separação, purificação e identificação das substâncias orgânicas. Identificar estruturas das principais funções orgânicas, via reações de caracterização e métodos espectroscópicos. Desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos sobre montagem de atividades experimentais. Construir propostas

metodológicas para uma abordagem experimental no ensino médio.[PPC - Curso de Química – Currículo – Ementas – QMC 1008 – Química Orgânica experimental] (UFSM, 2005h)

Para facilitar a visualização de como se organizam nos cursos as práticas educativas, é apresentado o Quadro 2 (a seguir) , em termos das cargas horárias identificadas com os distintos modos de organização:

	Carga horária complementar de disciplinas	Disciplinas específicas	Incorporação parcial /total de disciplinas	Componente curricular transversal
Artes Visuais		285 h	300 h	
Ciências Biológicas	405 h			
Educação Especial			1440 h totais 270 h prática	
Educação Física	255 h	150 h		
Filosofia			385 h	
Física		405 h		
Geografia		60 h	345 h	
História			645 h totais 345 h prática	
Letras - Espanhol			585 h (ESP) 555 h (ING) 600 h (POR)	
Matemática	150 h	300 h		
Música	165 h	135 h	105 h	
Pedagogia		90 h		210 h
Química	300 h	105 h		

Quadro 2 – Síntese das formas de organização das Práticas Educativas

Considerando tão somente sua presença nos diferentes currículos (independentemente do volume de carga horária ocupada) a mais comum, encontrada em oito dos doze grupos de cursos analisados, é a oferta de disciplinas especificamente orientadas para funcionar como espaço de análise, estudo, preparação ou problematização da prática. Predominantemente nesse grupo, tais disciplinas (muitas delas novas nos currículos) são de responsabilidade dos departamentos das áreas específicas ou até mesmo das coordenações de tais cursos.

A segunda – em termos de frequência nos cursos – é a incorporação (parcial ou total) de disciplinas existentes no currículo, ou seja, a tomada destas, geralmente, na totalidade de suas cargas horárias, como correspondendo ao exigido pela norma legal. Tipicamente, estão nesse grupo disciplinas de fundamentos da educação e outras consideradas como inerentemente de formação pedagógica⁴⁴. Em alguns casos, essa incorporação parece presumir uma tentativa de conectar a formação específica das áreas dos cursos com questões relativas ao ensino. Em outros, no entanto, parece tão somente ter havido a adição de disciplinas de natureza supostamente pedagógica a outras, cujas razões que podem ter levado à sua consideração como prática educativa parecem ser o estímulo à pesquisa específica na área ou à instrumentalização para tanto. Isso permite presumir, por sua vez, a subjacência de uma crença de que o aprimoramento da prática resulta do robustecimento da formação teórica, como nos três exemplos que se seguem, de um programa de disciplina e em excertos das entrevistas com a então Coordenadora do Curso de Letras e com uma das orientadoras de estágio atuantes no curso:

Inserir-se em um dos projetos existentes no curso, realizando leituras orientadas para a elaboração de um anteprojeto em língua estrangeira.

UNIDADE 1 - ANÁLISE DE PROJETOS

1.1 - Identificação de linhas de pesquisa.

1.2 - Análise de projetos específicos na área de Letras.

1.3 - Estudo dos órgãos de financiamento de pesquisa.

UNIDADE 2 – DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO DE ACORDO COM O PROJETO ESCOLHIDO

2.1 - Levantamento bibliográfico.

2.2 - Definições básicas.

2.3 - Categorias de análise.

UNIDADE 3 – ENSINO DA LINGUAGEM NA SOCIEDADE

3.1 - Levantamento de necessidades.

3.2 - Análise de necessidades.

3.3 - Coleta de dados para a elaboração do anteprojeto.

3.4 - Redação preliminar do anteprojeto.

[PPC - Curso de Letras - Inglês – Currículo – Ementa e Programa – LTE 1020 – Núcleos de Estudos de Literatura e de Língua Estrangeira] (UFSM, 2004d)

Coord-Letras

[A discussão sobre práticas educativas tende a ocorrer] no ambiente dos grupos de pesquisa[.] Então, por exemplo, o grupo [de uma das professoras atuantes na área de língua estrangeira], que tu conhece bem [.] Eles já durante aqui o curso já fazem práticas de sala de aula, não é?! No CELS [...]

⁴⁴ Os cursos de Ciências Biológicas, Física e Música constituíram a carga horária de práticas educativas para além da carga destinada à formação pedagógica ou em educação.

no próprio CELS nós temos esses projetos[...]. Também na área da literatura tem um grupo de pesquisa que a gente discute muito sobre essa intervenção, né?! Que os alunos de metodologia do ensino de literatura. Então, acho que está havendo possibilidades, claro que os alunos tem que se interessar e querer participar, não é?! (*entrevista 8, excerto 134*)

Orient-Letras	Olha, eu acho que muito pouco mesmo porque a... eu aqui no Curso de Letras fica muito com a teorização. Assim, [...] claro que, na medida do possível [...] pensa-se na pesquisa e tudo mais, mas essa relação com escola, pesquisa e teorização acho que não está muito bem conectada. (<i>entrevista 17, excerto 305</i>)
---------------	---

Essencialmente não há dissonância entre essas situações apontadas, mas tão somente a constatação da persistência de uma aparentemente relação de dicotomia ou de sequencialidade – e não de complementaridade – entre teoria e prática.

O terceiro tipo de solução mais frequentemente adotada foi a destinação de uma parcela específica da carga horária de determinadas disciplinas do currículo para o desenvolvimento de atividades especificamente voltadas a práticas educativas. Dos cursos que assim o fizeram, os de Biologia (2005a), Química (2005c) e Educação Física (2005h) promoveram uma distribuição das cargas horárias em um maior número de disciplinas. No caso dos cursos de Biologia e Química, não há uma premissa formal de que as atividades sejam desenvolvidas a partir de contextos concretos de prática, enquanto no Curso de Educação Física, arranjos feitos com escolas na redondeza da universidade tornam possível que as atividades sejam planejadas com base em observações feitas em escolas. Isso não presume, no entanto, que elas venham a ser implementadas ou mesmo informadas às escolas que lhe serviram de base.

Coord-Química	Quem quiser fazer licenciatura, tem que fazer as disciplinas porque a gente tem umas práticas educativas que vão sendo desenvolvidas ao longo do curso. Cada disciplina experimental tem 15 horas de PED que a gente chama, que a tentativa da transposição [...] para o ensino médio. Então eles têm já ensaios de montar plano de aula... É nas disciplinas de química especificamente, de físico-química, de bioquímica, tem várias disciplinas que tem as PED...(entrevista 11, excerto 184)
---------------	--

Por fim, o único entre os cursos de licenciatura a pensar o equacionamento das práticas educativas a partir de um componente curricular transversal foi o Curso de Pedagogia. Há, no entanto, muitas dificuldades para seu desenvolvimento, dentre as quais a própria lógica fragmentada dos currículos que não consegue ser superada nem mesmo com a existência de um espaço explicitamente transversal no currículo, como se pode observar no seguinte excerto:

Orient-Pedagogia-2	<p>Uma outra coisa que eu percebo do ponto de vista da formação dos acadêmicos é o seguinte: existem muitas disciplinas no currículo, por exemplo, filosofia, história, enfim... tantas outras linhas que compõem a formação do pedagogo, que não são dadas necessariamente por pedagogos. E esses profissionais, eles nem sempre desenvolvem, no bojo da sua disciplina, esses princípios do perfil da formação pedagógica. Então, a falta desses elementos faz com que depois o aluno tenha visto o conhecimento, mas não faz a correlação com a ação de educar. Perde o fio. O fio que conduz essa... a formação do próprio pedagogo. É como se as disciplinas estivessem mesmo acopladas de modo mecânico e não de fato... de forma que dialoguem entre si. Eu fiz essas duas últimas semanas... eu estou fazendo uma pesquisa com os alunos da graduação, pelo menos os alunos que eu dou aula, né, levantando um pouco... uma das perguntas que eu faço a eles é se eles observam essa integração entre as disciplinas, não obstante a disciplina da PED, etc. E eles observam claramente que não existe essa integração e que o problema não é os professores pensarem diferente a respeito das coisas, por exemplo, eu tenho uma noção de prática pedagógica, tu tem uma outra noção de prática pedagógica. Isso os alunos veem como uma coisa sadia e tranquila. Para eles não é um problema. O problema é que não existe uma identidade comum no curso o qual as pessoas e os professores se ligam a essa formação e pensam na formação do acadêmico.(entrevista 22, excerto 380)</p>
--------------------	---

Como é possível observar no Quadro 2, apenas quatro cursos usaram uma única forma de organização das práticas educativas e nestes, o modo mais comum (presente em três deles) é a assimilação de disciplinas já existentes (ou reconfiguradas após as reformas nas licenciaturas⁴⁵) para responderem pelas práticas educativas. A regra geral perceptível foi a

⁴⁵ Com as reformas das licenciaturas as tradicionais disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e História da Educação foram, na regra, eliminadas dos currículos e, em seu lugar, passaram a ser ofertadas, respectivamente (com algumas pequenas variações de nomenclatura ou de foco), sob a denominação de Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica, Psicologia da Educação e Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação, esta última uma espécie de bloco voltado a suprir a discussão de fundamentos da educação. Estas três disciplinas estão presentes como componentes curriculares obrigatórios em praticamente todas as licenciaturas e, com alta frequência, tendem a fazer parte da carga horária referida às práticas educativas. Nessa situação tem destaque a disciplina de Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica, que só não está presente com essa denominação no Curso de Pedagogia (UFSM, 2007), onde se desdobra, de modo ampliado, em três outras disciplinas. Além disso, é computada nas

utilização de soluções compostas a partir de duas ou três possibilidades, a maioria delas, no entanto, centradas nos próprios cursos ou nos departamentos com os quais mantém maior proximidade ou afinidade.

4.2.3 Relação entre Estágio Curricular e Práticas Educativas

Em que pese desejável, a articulação entre as Práticas Educativas e os Estágios Curriculares não é visível na maior parte das licenciaturas. Parece persistir uma expectativa de que o estágio é o momento que culmina com a participação do estagiário na escola sem que – na maior parte do cursos - o percurso feito nas práticas educativas tenha relação explícita e direta com sua constituição.

Há, no entanto, programas que são mais assertivos em relação à necessidade de buscar essa integração, de tal modo que possa haver um *continuum* entre os componentes curriculares dessas duas dimensões. No Curso de Artes Visuais, por exemplo, essa relação é perceptível tanto na insistência com que o PPC reitera a importância de uma integração efetiva, quanto na decisão de que todas as disciplinas de ambas as rubricas estejam alojadas sob o tema da Formação Pedagógica. Além disso, as entrevistas com o coordenador de curso e professores orientadores de estágio corroboram tal entendimento ou compromisso. Em outros programas esse relação de continuidade se dá, em larga medida, pelo sequenciamento de atividades, o que tipicamente significa a organização das práticas educativas como um sequência de atividades articuladas entre si em maior ou menor grau, seguidas dos estágios. Nessa situação, as práticas educativas cumpririam um papel de preparação ou instrumentalização para a etapa subsequente de contato e inserção em contextos de prática efetiva de ensino.

Esse tipo de busca de integração pode ser encontrado em vários currículos, ora como ajuste pontual entre duas ou mais disciplinas, uma delas sendo o estágio, ora como tentativa de construir uma progressão temática transversal, como é o caso da estratégia adotada pelo práticas educativas de metade das licenciaturas. Como há referência a visitas às escolas geradas a partir dessa disciplina, para conhecimento de seus projetos pedagógicos e modos de funcionamento, não é possível desconhecer o fato de que ela pode ter um papel na construção de relações com as escolas. Se agregarmos a essa constatação o fato de que a proporção entre a carga horária e número de alunos nessa disciplina torna difícil a viabilização de uma participação mais consistente na escola, há razões para crer que esse contato com a escola possa ser caracterizado por uma efemeridade superior ao que se poderia desejar. Essa, no entanto, é uma questão que exigiria, para além de cautela, estudos adicionais.

Curso de Pedagogia.

Há, entretanto, conforme apontam alguns interlocutores, dificuldades objetivas a uma integração mais substancial no âmbito dos distintos cursos, muitas delas derivadas das tensões e disputas de espaço entre as áreas nos cursos, agravadas pelas formas de participação nos órgãos representativos e deliberativos que, em tese, teriam algum papel a desempenhar na redução ou remoção de entraves.

Orient-Física	Não, nunca teve discussão. [...] Então eles sempre desconheceram – o Departamento de Física - que essa competência [do Centro de Educação] é uma competência academicamente respeitável. A relação pessoal era tranquila, só que não gerava conhecimento... [...] Não, é que como eles romperam e procuraram tirar todas as disciplinas daqui, aí o caos ficou instalado, aí não teve mais clima... (<i>entrevista 15, excerto 264</i>)
---------------	---

Essa relação, difícil em muitos programas, não o é necessariamente em outros onde a interlocução com os professores do MEN é fluída o suficiente para permitir não apenas sua participação nos processos decisórios, mas também de torna-los parte importante das soluções construídas.

Coord-Química	O colegiado tem um representante de cada área, que seria das áreas da química e da área da educação. Sempre tem um colegiado presente em todas as discussões.[...] Participativos. A gente tem uma boa interação, [com os professores do MEN], a gente tem assim, sempre que a gente pede ajuda eles estão presentes, e a gente sempre [...] escuta e sempre tem as opiniões. Apesar de ser um pouquinho diferente, a gente tenta... E até alguns outros cursos acham isso... Dentro da Física já tem problemas, não é? Então, como que a gente consegue? Mas isso é uma questão que é necessária, a gente precisa dessa parte que eles têm bem resolvida, e nós a nossa parte. Então eu acho que é muito importante essa interação e eu acho que funciona bem. Os alunos eu acho que percebem esse envolvimento. E também quando a gente precisa montar essas práticas educativas a gente também se auxilia deles... (<i>entrevista 11, excerto 185</i>)
---------------	---

Orient-Química-2	E não vou dizer assim, acho que as últimas coordenações no curso... acho que o curso está ali... está como está, sabe? E tem melhorado, lógico, mas está como... na qualidade que está, eu acho assim, houve uma aposta dos professores coordenadores e junto com a gente e os professores que dão
------------------	--

aula no curso assim “Puxa, vale a pena investir nesse curso, não é?”. Então as coordenações – tanto a [atual coordenadora] como a anterior – professoras engajadas, apaixonadas pela... pela... licenciatura. Tanto que só para te dizer... a [coordenadora do curso diz] “Eu vou fazer o meu pós-doutorado em educação” sabe?” [...] Pelo menos está plantando alguma coisinha, acho que o trabalho está servindo, não é? (*entrevista 25, excerto 429*)

O objetivo aparente das assim chamadas práticas educativas, na maioria dos programas é a instrumentalização para o ensino, ou seja, a conversão de conteúdos abordados em material potencialmente útil para seu ensino. Tal instrumentalização muitas vezes é dada, conforme já apontado anteriormente, em termos da presumida importância ou relevância desses conteúdos nos níveis de ensino aos quais a formação é direcionada.

Nos PPCs e no detalhamento das ementas ou programas não há em muitos programas previsão de qualquer referência contextual à escola. Está em jogo, nesses casos, tão somente a capacitação dos professores em formação inicial para produzirem planejamento, sequências didáticas, enfim, recursos que possam ser úteis ao ensino, como pode ser considerado o caso do exemplo a seguir:

Elaborar propostas metodológicas a partir do conhecimento básico adquirido afim de propor um trabalho experimental simples que viabilize, através de temas transversais, a identificação e inserção do conhecimento químico no cotidiano.
 UNIDADE 9 – PRÁTICAS EDUCATIVAS
 9.1 - Transposição de conteúdos de Química Geral para o ensino médio
 9.2 - Planejamento e desenvolvimento de atividade experimental
 [PPC - Curso de Química - Currículo – Ementa e Unidade 9 do Programa – QMC 1005 – Química geral experimental] (UFSM, 2005h)

Há, também, por outro lado, um conjunto significativo de disciplinas, distribuídas em vários cursos, que parecem constituir um movimento de aproximação com as escolas, como contextualização das atividades propostas, como pode-se ver, por exemplo, na ementa e na unidade destacada de uma das disciplinas de práticas educativas do Curso de Matemática:

Aplicar métodos e técnicas que permitam um ensino de tópicos de Matemática no ensino fundamental. Vivenciar o cotidiano escolar, participando das atividades das escolas de ensino fundamental.
 UNIDADE 1 - PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES ESCOLARES
 1.1 - Contato do aluno com a direção da escola.
 1.2 - Contato do aluno com o professor da disciplina.

- 1.3 - Observação das atividades de sala de aula.
 - 1.4 - Participação das atividades diárias da escola.
 - 1.5 - Elaboração de relatório e análise das atividades de sala de aula.
- [PPC - Curso de Matemática - Currículo – Ementa e Unidade 1 do Programa – MTM 187 – Instrumentação para o ensino de matemática] (UFSM, 2005f)

Como foi possível observar, as práticas como componente curricular constituem um espaço novo nos currículos das licenciaturas, cuja referências prévias mais próximas na práxis dos cursos eram, de um lado, os estágios e, de outro, a porção prática das disciplinas.

Os referências conceituais e legais (especialmente o Parecer 9/2001 e as resoluções No. 1 e 2/2002, do CNE/CP) que suscitaram sua delimitação nos cursos de licenciatura, no entanto, almejavam que elas ampliassem o raio de ação do primeiro e não se restringissem às últimas. Assim, o processo de ajuste à legislação não parece ter sido acompanhado por uma discussão que permitisse ajudar a romper a dicotomia entre teoria e prática e ao mesmo tempo criar espaços comuns de referência e identidade das licenciaturas.

Parece haver, no contexto analisado, muito pouca ou nenhuma conexão entre as práticas educativas (como componente curricular) e as práticas de ensino sob a forma de estágio curricular supervisionado e destas com as demais parcelas do currículo. Conforme postulado anteriormente, essa fragmentação não é essencialmente diferente da que opera na maioria das licenciaturas do país e a estrutura departamentalizada da universidade tem papel preponderante na manutenção dessa lógica de baixa coesão (KRAHE, 2009, p. 165), oferecendo condições ideais para que as licenciaturas continuem funcionando mais pela justaposição de seus componentes do que por sua integração.

No caso da formação de professores, do mesmo modo que em algumas outras carreiras de nível universitário, há a previsão da inserção dos profissionais em formação em contextos e atividades de prática, o que representa, em grande parte das licenciaturas, o único ponto de contato efetivo entre universidade e escola e, portanto, o espaço onde ganham expressão suas formas de relação com tal contexto.

4.3 INTERAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Apesar do reconhecimento da importância da manutenção de uma relação de diálogo e

cooperação entre universidade e escola, as interlocuções realizadas na presente pesquisa indicam que tal reconhecimento ainda está longe de ser plenamente refletido na vida de ambas instituições.

Há, por um lado, o reconhecimento de que o ponto de contato entre universidade e escola no que se refere à formação de professores para a educação básica ainda tende a estar muito fortemente concentrado nos atividades de prática de ensino e, de modo especial, nos estágios curriculares das licenciaturas.

Coord-Letras	[O espaço de interação com a escola] Basicamente ocorre entre os orientadores de estágios e os alunos, os próprios alunos, não é?! Porque como essa parte pedagógica está alocada no Centro de Educação, a gente aqui recebe, via alunos [...] a interação. Mas a gente... Claro, via os professores também, mas diretamente assim eu não sei se bate muito aqui na coordenação, porque como eu te falei assumi agora há pouco, não é?! <i>(entrevista 08, excerto 131)</i>
--------------	--

Gestora-PROGRAD	[...] Esse estágio é o que faz essa articulação com a escola básica. Porque a licenciatura, qual é o objetivo? É formar professores para a educação básica. E a educação básica é o que? Do infantil ao médio tá e quem se preocupa com isso ou quem faz essa formação são as licenciaturas. Bom, isso seria assim o primeiro, mas não descartando as práticas educativas, tá. Bom, a partir disso então, foi o nosso foco em fazer pensar em fazer esse levantamento tá. Aí eu disse? Bom, [...] como é que a gente faz isso institucional? Porque o objetivo disso é chegar aonde? A uma política institucional para a formação de professores [...] a partir do que a gente tem, não é? <i>(entrevista 26, excerto 439- parcial)</i>
-----------------	---

Há que se considerar, no entanto que os estágios são importantes mecanismos de interação, mas não se pode desconsiderar, tampouco, a alegada relação mantida com as escolas através de projetos desenvolvidos por professores. Diferentemente dos estágios, que tendem a impactar disciplinas ou turmas individualmente, os projetos de professores podem ter, alega-se, um espectro de ação que permitiria interagir com as escola em sua totalidade.

Coord-Pedagogia	[O espaço de interação com a escola] Não está confinado ao estágio, eu diria que não. Que os nossos projetos de ensino, pesquisa e extensão têm promovido e muito, talvez até um diálogo até maior com a escola na totalidade dela. Porque o estágio fica, muitas vezes, restrito ao docente e ao
-----------------	---

coordenador pedagógico, e nesses projetos eles pegam a comunidade da escola na totalidade também. Os caminhos são mais amplos. Eu tenho percebido isso em vários projetos que os alunos apresentam..(entrevista 10, excerto 168)

Do ponto de vista formal, a interação entre universidade e escola tende a estar ausente dos projetos pedagógicos dos cursos, à exceção da previsão de que os estágios sejam desenvolvidos nas escolas. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais, é um dos poucos que problematiza a questão dessa relação, e o faz em termos de como tal relação dá sentido ao processo formativo pretendido, ao postular que:

Um projeto político-pedagógico que atenda a formação do professor de arte não deve compreender somente experiências e vivências voltadas para o fazer artístico, mas sim, atrelá-las à gênese do curso formador definindo propostas pedagógicas e elaborando políticas que entendam e trabalhem o ensino, a pesquisa e a extensão. Buscando atender uma práxis dialética (escola-sociedade-universidade); a produção (pesquisa, construção de processos, etc) do conhecimento em arte, em seus diferentes níveis e transformações; a reflexão crítica do conhecimento construído e produzido historicamente; ou seja, estratégias educacionais cuja efetivação deve passar, necessariamente, por uma estrutura curricular aberta e dinâmica que enxergue as diversas áreas do saber de forma integrada, porém, sem perder a visão e o lugar das especificidades. [PPC – Curso de Artes Visuais – Apresentação] (UFSM, 2004a)

Esse postulado também aparece nas entrevistas com o coordenador e com os orientadores atuantes naquele curso, ainda que como preocupação de relevo na agenda do grupo.

Coord-Artes

Agora... o contato lá no Centro de Educação ele tem uma outra característica, entendeu, que é uma característica bem mais dentro disso que tu tá buscando e ela ocorre, ao menos em relação ao nosso curso, com a professora [orientadora] e com a equipe dela[...] Porque na realidade assim ó, **eles fazem com muita competência essa aproximação** e eu afirmo isso pelos telefonemas e pelas conversas que às vezes, tu mantém com diretores de escolas e professores e algo parecido que **tu vê onde nossos alunos estão inseridos, principalmente, os alunos dos currículos mais atuais que nós temos. Eles conseguem se inserir na escola de maneira bastante efetiva e não só se inserir como modificar, transformar, reconstruir muitas situações que já estão assim muito estabelecidas como senso comum. E a gente consegue retrabalhar, reconstituir isso, né.** E isso é um trabalho que vem sendo feito aí nos últimos, com bastante força, de uns dez anos para cá, pelos nossos alunos e com a responsabilidade, com o apoio e com a competência dos professores supervisores que atuam nisso aí. (entrevista 01, excerto 07)

4.3.1 Carência de Formas Institucionais

É notória a carência de espaços ou formas institucionais de diálogo propositivo tanto no que diz respeito à relação entre os distintos cursos de licenciatura, quanto – e talvez mais marcadamente – no que concerne à relação entre estes e as escolas.

Em relação às dinâmicas internas da universidade, não são poucos os relatos sobre o ritmo frenético ensejado pelos movimentos de reforma ou reorganização curricular da virada do milênio. Tal ritmo, por sua vez, criou duas condições aparentemente paradoxais: de um lado, a reunião de condições (e talvez, necessidades) objetivas para o aprofundamento do debate em torno da formação docente e, de outro, um volume tão grande de questões a abordar que em algumas instituições o resultado foi o isolamento de cada unidade em torno das suas próprias questões. Diante do muito que havia a ser feito, em muitos casos não restou outra alternativa, a não ser o pronto atendimento ao que as normativas e diretrizes preconizavam, como sintetiza o seguinte relato:

Coord-Filosofia

Acho que **nos últimos anos nós tivemos muitos acontecimentos, criação de cursos novos, inclusive licenciaturas novas, mas não houve uma necessária, nenhuma consequente discussão daquilo que já está se fazendo**, não é? [...] Tem, eu acredito que... **aqui na UFSM seria ... realmente [necessário] dar condições de... ou de um conselho de licenciaturas ou de um fórum de licenciaturas** ou de um... já houve um chamado... enfim, não é difícil reunir os coordenadores dos cursos de licenciatura, que éramos dezessete agora parece que somos mais, para nós vermos [...] um fórum de discussão dessas questões da licenciatura. Até por aquela mentalidade, que aqui [talvez] nem funcione mais, de que licenciatura é atividade essencialmente do Centro de Educação, né. Tinha muito essa ideia de que, bom, nós fazemos uma parte da formação e depois... não é possível... [...] É... e não é possível mesmo que, na prática, isso acabe sendo o jeito de as coisas acontecerem [...].(entrevista 05, excerto 72)

Na mesma direção, a coordenadora do Curso de Música, por exemplo, faz um registro muito preciso do tamanho da carência de discussão no âmbito institucional e de uma razão que talvez explique – ainda que em parte – o porquê dessa carência não ser atenuada: a perda do foco daquilo que precisava – essencialmente – ser discutido e problematizado.

Coord-Música

Eu acho [...] Inclusive eu participei da comissão do PROLICEN por dois anos e agora nós estamos um pouco perdidos, eu não sei o que ocorreu em relação ao PROLICEN. Eu acho que **existe uma boa vontade de que isso funcione, mas não está funcionando**. Eu acho, eu não sei por que razões administrativas ou... **Tem que ser vinculada à PROGRAD e a PROGRAD é uma Pró-Reitoria que tem um fluxo de trabalho imenso, sei que eles estão sempre debaixo do mau tempo, não é?** Mas eu sinto que o PROLICEN não chegou ao que a gente queria, enquanto comissão do PROLICEN, nós queríamos que ele chegasse num determinado ponto e ele não chegou. Na última reunião que eu participei eu disse “Olha gente, eu até nem quero mais continuar participando”. E eu acho que eu até nem estou mais na comissão, mas eu nem sei direito, porque a coisa ficou meio de roldão assim, entendeu. **Então eu acho que com isso também acabou segurando a ideia do Fórum de Licenciaturas**, eu ouvi falar disso no início do ano, de lá pra cá eu não ouvi mais falar. **Então eu acho que precisa urgentemente discutir isso e se parar e se ter um... Precisa se ter um gerenciamento disso, na verdade, administrativamente isso tem que funcionar, tem que ter... Porque assim, não é só coordenador do curso. Coordenador do curso tem quinhentas outras atribuições que tu não consegue te dedicar a uma atividade assim. Eu acho que tinha que se criar um dispositivo de ter representantes das licenciaturas, mas não necessariamente com os coordenadores. Eu acho que tem que existir esse Fórum de Licenciaturas**. Acho que é isso que vai... que pode contribuir e mudar algumas questões, que todos, eu tenho certeza que se repetem até nas entrevistas que tu fazes com os coordenadores, entende, porque a gente sente isso. **Quando se vai na reunião de coordenadores a gente sente que a reclamação minha e do outro...** E até essa falta de realmente de conhecer a fundo aquilo, né, porque não tem como, **a gente fica todos os dias tentando resolver assuntos burocráticos e a gente não consegue entrar no problema real.** (entrevista 09, excerto 147)

Embora a carência de espaços institucionais de discussão ou problematização das licenciaturas e de temas relevantes em seu contexto seja perceptível, não se pode dizer que não tenha havido tentativas de construir alternativas.

Diante dos então iminentes realinhamentos derivados da LDB, a partir de 1997 a comunidade do Centro de Educação da UFSM procurou fomentar a discussão sobre a criação de uma política ou conjunto de diretrizes institucionais para a formação de professores, o que resultou na organização de referenciais propositivos para a estruturação dos currículos de licenciatura da instituição com base em eixos temáticos, conforme se observa, por exemplo em Nunes et al. (2000), mas que aparentemente não produziu eco no conjunto da instituição. O próprio texto reconhece que um dos limites da produção e uma saída institucional é o modo fragmentado de sua organização departamental que faz com que

Cada setor e/ou departamento pensa isoladamente a "modernização" de seus conteúdos disciplinares, sem refletir sobre o "por quê" e "como" ensinar determinado conteúdo a futuros professores. Quer dizer, existe uma desconexão entre o que se ensina e o para quem se ensina. (NUNES et al, 2000)

Em instituições como a UFSM, a unidade administrativa tem por base os departamentos, em torno dos quais a força de trabalho é organizada, em tese, em termos da proximidade de seu campo disciplinar, mas não pode se desconsiderar que naquilo que concerne aos processos de inovação intelectual, estas instâncias frequentemente caracterizam-se em nossas instituições como um espaço mais marcadamente “[...] de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo” (FÁVERO, 2006, p. 34). Os cursos, por sua vez, são constituídos a partir de uma lógica fortemente disciplinar, da qual deriva sua unidade política. Assim, pode-se presumir que a presença de disciplinas e a participação em termos de carga horária nos currículos reflete – e ao mesmo tempo define – os espaços de poder político nos cursos.

Em relação a isso, a análise das matrizes curriculares das licenciaturas permite visualizar como é feita a ocupação desses espaços. Tal análise, no entanto, torna saliente algumas questões que merecem atenção. A primeira delas diz respeito ao baixo nível de flexibilidade observado, como regra, nos currículos de licenciatura. Em média, 80% da carga horária é composta por disciplinas obrigatórias, havendo oscilações entre 62% (Filosofia) e 93%(Química). Além disso, na carga horária tida como flexível⁴⁶, frequentemente cerca de dois terços das horas funcionam como Disciplinas Complementares de Graduação e um terço como Atividades Complementares de Graduação, como é possível observar na Tabela 2, apresentada a seguir:

⁴⁶ A parte flexível dos currículos é organizada de duas formas básicas: Disciplinas Complementares de Graduação (DCG) cuja oferta ou aproveitamento, nos termos na Resolução nº 27/1999, “se destina a complementar, aprofundar e atualizar conhecimentos referentes às áreas de interesse do aluno ou que atenda aos objetivos do curso, expressos ou não em ênfases, e integrantes da parte flexível de um Currículo”; e as Atividades Complementares de Graduação (ACGs), que são definidas na Resolução n 22/1999 da UFSM como “toda e qualquer atividade pertinente e útil para a formação humana e profissional do acadêmico, aceita para compor o plano de estudos de um Curso”.

Tabela 2 – Distribuição de carga horária (obrigatória e flexível) nas licenciaturas - UFSM

Cursos	carga horária (CH)				participação CE		participação do MEN		
	CH total	fixa		flexível	CH total	% sobre	CH total	% sobre	CHO
		CHO obrig.	CHD DCGs	CHA ACGs		CHT		CHO	
Artes Visuais	3285	2595	480	210	945	28,8	645	19,6	24,9
Biologia	2925	2715	0	210	645	22,1	480	16,4	17,7
Educ. Especial	3120	2745	210	165	2025	64,9	585	18,8	21,3
Educ. Física	3090	2670	210	210	645	20,9	450	14,6	16,9
Filosofia	2835	1785	840	210	765	27,0	540	19,0	30,3
Física	3120	2760	120	240	750	24,0	525	16,8	19,0
Geografia	3590	2820	570	200	225	6,3	0	0	0
História	3105	2595	300	210	720	23,2	495	15,9	19,1
Letras – Esp.	3180	2325	645	210	690	21,7	495	15,6	21,3
Letras- Ing.	3210	2295	705	210	690	21,5	495	15,4	21,6
Letras – Port.	3240	2235	795	210	690	21,3	495	15,3	22,1
Matemática L/B	3480	3105	165	210	615	17,7	495	14,2	15,9
Matemática L	2910	2535	165	210	615	21,1	495	17,0	19,5
Música	3345	2835	300	210	855	25,6	570	17,0	20,1
Pedagogia	3255	2850	300	105	2700	82,9	1680	51,6	58,9
Química	3375	3135	120	120	945	28	585	17,3	18,7
média	3191	2585	370	196	908	28,6	564,4	17,8	21,7

legenda	CHO	Carga horaria obrigatória	CHD	Carga horária em Disciplinas Complementares de Graduação	CHA	Carga horária em Disciplinas Complementares de Graduação
----------------	------------	---------------------------	------------	--	------------	--

Num recorte mais específico das DCGs, no âmbito da instituição há cursos nos quais não há previsão de tal oferta (Biologia) e outros, nos quais algo em torno de 20 a 30% da carga horária total é preenchida por DCGs (Letras e Filosofia, respectivamente). Há também, na organização das DCGs cursos (tais como Geografia, História, Letras, Música e Pedagogia) que definem de antemão núcleos, temas, tipos de atividades e até mesmo disciplinas específicas a serem cursadas.

Quanto às ACGs, em geral as normativas dos cursos contemplam atividades de pesquisa, extensão ou de produção intelectual passíveis de validação como atividades

complementares, normalmente – nos termos da Resolução nº 22/1999 – através de certificação e relato de atividades a ser apreciado pelo Colegiado de Curso. No conjunto, as DCGs e ACGs foram previstas para funcionarem como o espaço através do qual os estudantes pudessem exercer opções

O segundo aspecto que se destaca é a participação do Centro de Educação nos distintos programas de licenciatura da instituição, que oscila entre 6,3% da carga horária total, no caso do Curso de Geografia a 82,9 %, no curso de Pedagogia. Tipicamente, no entanto, essa participação fica ao redor de um quarto do total de horas. Embora pareça óbvio, esse percentual é maior nos cursos em que a interlocução entre os profissionais do Centro de Educação é reportada como mais dinâmica, e menor naqueles em que tal situação é menos observada. Além disso, quando se toma como referência não a carga horária total, mas apenas aquela relativa às disciplinas obrigatórias, esse percentual é sensivelmente ampliado.

Destacando-se especificamente a carga horária atendida pelo Departamento de Metodologia do Ensino, praticamente restrita a disciplinas de didática, metodologia e prática de ensino, a participação fica em percentuais entre 14 e 20 %, à exceção dos Cursos de Pedagogia, em que o MEN contribui com mais da metade da carga horária e da Geografia, aquele no qual o MEN não tem participação alguma. Considerando-se apenas a carga horária obrigatória, os percentuais se ampliam, do mesmo modo que para o conjunto do Centro de Educação.

Assim, a participação do Centro de Educação tende a: 1º) estar restrita às questões de cunho pedagógico; 2º) ocupar uma em cada quatro horas de diferente cursos; e 3º) estar mais concentrada nos semestres finais. Podemos estar, portanto, diante da persistência – ainda que quantitativa – do chamado modelo “3 mais 1”, que presume a formação docente a partir da agregação de conhecimento pedagógico ao conhecimento específico da área. O segundo fenômeno possível é que a participação percentual do Centro de Educação nas cargas horárias dos cursos parece ter alguma correlação com os níveis de interlocução entre esses (relatados por coordenadores e professores). Dito de outra forma, aqueles espaços onde foi possível estabelecer um diálogo mais produtivo parecem ter reconhecido a importância de uma participação mais consistente dos profissionais do Centro de Educação junto a seus programas. Por fim, considerando que a participação do Centro de Educação está praticamente restrita às disciplinas obrigatórias, isso pode sugerir duas explicações distintas para um mesmo fenômeno – embora não necessariamente presumindo exclusão mútua. De um

lado, as atividades desenvolvidas pelos profissionais da área da Educação seriam de tamanha importância que os cursos só poderiam considerá-las como parte fundamental – porquanto obrigatória – de seus currículos e, de outro, o Centro de Educação seria chamado a contribuir nos cursos apenas na medida do estritamente necessário. O otimismo se reflete na primeira situação, uma visão pessimista, na segunda e a sensatez talvez recomende uma composição entre as duas.

As políticas institucionais, nesse sentido, tendem a refletir o modo fragmentado de sua organização, como se pode observar nos seguintes relatos:

Gestão-PROGRAD	No primeiro PRODOCÊNCIA, então, nós tentamos fazer-lo mais livre, [...] chamamos os coordenadores de curso, repassamos o edital para eles e eles organizaram projetos[...] Como era um projeto institucional a gente reuniu esses projetos separados para dar essa, não digo unidade, mas para partir aqui da Pró-Reitoria para ser institucional, os projetos. E assim foi, né. Só que esses projetos, onde a gente queria até relacionar essas práticas educativas, então, que, diferente do estágio... que era como uma preocupação maior, [...] Então os cursos entraram com solicitação muito mais de material para isso do que propriamente um estudo a respeito dessas questões, que é o que a gente se preocupava, não é? Então, como é que essas práticas educativas estão acontecendo, como é que ia se discutir isso? <i>(entrevista 26, excerto 430)</i>
Gestão-PROGRAD	O segundo PRODOCÊNCIA aí, em função desse primeiro, nós tentamos continuar esse primeiro, mais aí com novo enfoque. Resgatar isso e pensar alguma coisa institucional que relacionasse todas essas dificuldades [...], e aí sim, das práticas educativas. Se continuou isso e se tentou [...] fazer com que os cursos, e não eram todas as licenciaturas, [...] mas a intenção delas era justamente isso, rever como é que estavam essas práticas educativas e o estágio que de certa forma é o diferencial das licenciaturas. Bom, ficou, por isso, se pediu para as coordenações de curso, elas fizeram e a nossa intenção era juntar com o PROLICEN, que é um outro programa que se tem, já há muito mais tempo dentro instituição que é um programa das licenciaturas, onde se pensam projetos e articulação [...] de licenciaturas, se concorre edital, enfim, é trabalhado dentro da universidade há muito tempo isso, não é? Onde o objetivo desse PROLICEN seria, justamente, as práticas educativas, não é? <i>(entrevista 26, excerto 431)</i>
Gestão-PROGRAD	[...] Bom, isso [...] é a nossa preocupação que nós tivemos, então, àquele resultado lá do PROLICEN, do PRODOCÊNCIA II, né, das visitas que nós fizemos nos cursos e como é que a gente continua isso para fomentar essas discussões dentro da Câmara de Licenciatura. Nesse meio tempo enquanto a gente está levantando isso chega o PRODOCÊNCIA III e aí nós colocamos essa proposta dentro do PRODOCÊNCIA III [...]. Então, isso que nós estamos fazendo, a Câmara das Licenciaturas, ela passa a ser o nosso PRODOCÊNCIA III [...]. Então o PRODOCÊNCIA III nós estamos identificando como Câmara das Licenciaturas, certo? [...] Bom, a ideia é,

justamente, isso, né, e aí nesse PRODOCÊNCIA III, o próprio edital, ele vai um pouco além do que isso que a gente está fazendo, quando ele indica que nós temos que trabalhar com essas questões do ENADE, da avaliação porque isso é articulado, né, e aí a gente consegue ver dentro dessas políticas, né, quando tu tem que qualificar a formação para melhorar a qualidade da educação externa na escola básica, né, então como é que se articula isso, né, tu faz essa formação toda, então é trabalhando o ENADE, né, e ao mesmo tempo tem um outro programa que a gente participa também que é o PIBID, né. E aí o PIBID é a pesquisa, não é? A iniciação [...] à pesquisa relacionado lá na escola. Então aí tu já está envolvendo o professor da escola com o nosso formador aqui, né, que a gente também tem e aí só que aí o PIBID tem um detalhe, né, que são algumas áreas de conhecimento que é onde tem... (entrevista 26, excerto 441)

Diante de expressivo conjunto de atribuições que acabam se configurando como elementos distratores da discussão essencial que se aceita ser necessária, talvez seja possível explicar a distância entre aquilo que se verbaliza ou preconiza nos instrumentos formais de constituição dos cursos e aquilo que efetivamente ganha existência material na vida das instituições. Assim, em que pese a asserção da relevância de uma relação envolvendo universidade, escolas e comunidade, os arranjos institucionais não parecem estar sendo capazes de produzir espaços que transcendam a atuação individual dos docentes, como se pode inferir do seguinte excerto:

Coord-Pedagogia

Bom, **o PPP do curso prevê o tempo inteiro a importância das relações entre escolas e comunidade.** [...] **Então, hoje a relação com as escolas, ela está muito limitada à ação dos docentes.** As escolas nos procuram esporadicamente para alguma palestra, para algum encontro, para algum curso de formação continuada e nós temos encaminhado ao NAEES, né, alguma coisa que é muito individual que se faz, senão é encaminhado para o NAEES para que escola entre em contato, monte aquele projeto maior... de formação de professores. **Se resume muito nessa relação.** (entrevista 10, excerto 163)

A falta de tal canal organizado de modo mais intenso e institucional, por sua vez, gera uma situação que enfraquece ou dificulta discussões de natureza mais complexa, inclusive as que dizem respeito ao juízo que se faz da ação da universidade. Apesar da previsão regimental⁴⁷, nenhum colegiado de curso de licenciatura tem em sua composição

⁴⁷ Segundo o Art. 108, alínea 'c' do Regimento Geral da UFSM (UFSM, 1988), os colegiados de curso serão compostos, entre outros membros, “de um representante local do conselho da profissão ou equivalente” o que poderia ser interpretado, no caso das licenciaturas, como representantes de classe, de associação, sindicato, ou dos sistemas de educação básica.

representantes da profissão a que visam formar e poucos têm sido capazes de fomentar – ainda que embrionariamente – iniciativas de acompanhamento de seus egressos ou ainda de interlocução sistemática ou formalizada com os profissionais de ensino atuantes na sua área de abrangência.

Oportunidades para tanto têm se apresentado, particularmente no que diz respeito aos processos de avaliação institucional suscitados pelo SINAES⁴⁸, que incorpora na dinâmica da avaliação institucional a interlocução com a comunidade, mas pouco se tem avançado nessa direção.

Coord-Filosofia

[...]Olha mas nós temos que exigir que essa situação [de falta de professores com formação] seja corrigida.” Até porque o papel esse foi feito pelos cursos de Filosofia. Então eu acredito que agora [...] seria um momento de dizer assim: “Bom, nós precisamos de uma instituição”, ou seja, **a gente precisa de uma representação que não seja do ensino superior. Quer dizer, que não seja dos cursos de Filosofia. Os cursos de Filosofia, aliás, devem responder inclusive a essa demanda, né. Que haja essa – institucionalmente – essa figura que reivindique, que dialogue com a escola, dialogue com o estado, dialogue com a instituição formadora de professores. Olha o rumo vai por aqui. Ou seja, vocês estão formando mal os nossos alunos porque aí provavelmente possa dizer isso, ou seja, “Vocês estão formando mal os futuros professores”. Só que nós não temos essa figura institucional [...]. E a escola, como tal, é muito tímida, a escola está envolvida em outros tantos problemas que não vai nos dizer isso nunca.** (entrevista 05, excerto 81)

No que tange à relação entre universidade e escolas, uma de suas marcas singulares é a unidirecionalidade das ações empreendidas. Mesmo em programas em que ambas estão implicadas, em geral as ações são de uma *para* a outra, mas dificilmente de uma *com* a outra, o que acaba desenvolvendo um senso de que nenhuma das duas instituições consegue se fazer acompanhar pela outra na condição de interlocutora com algum nível de igualdade ou simetria. Dessa forma, relações mutuamente benéficas e respeitadas tendem a ser menos frequentes do que se desejaria que fossem.

No excerto que se segue, por exemplo, o desabafo da professora da escola talvez até não corresponda plenamente ao que se observa, mas ao menos evidencia que a escola tem tido dificuldade de perceber-se como interlocutora ou de ver a universidade como instituição interessada em ouvir algo que seja genuinamente da escola.

⁴⁸ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Prof-Escola-2	[Há uma sensação de que a universidade só chama para conversar quando ela tem] interesse, mesmo. Nada assim que viesse [ao] encontro “Ah, o que vocês achariam legal que a gente fizesse? O que seria bom para a escola?” Não, era o que era bom para eles... (entrevista 28, <i>excerto 511</i>)
---------------	--

De igual modo, parece haver um problema de comunicação entre ambas as instituições. A falta de mecanismos consistentes e continuados de escuta de parte a parte faz com que a relação entre ambas acabe sendo fixada no atendimento a demandas pontuais de parte a parte, numa relação que embora conveniente em dados momentos, não consegue produzir mais do que resultados pontuais ou isolados e, talvez pior, não contribui para a construção de um senso de efetiva colaboração ou parceria.

Coord-Artes	[...] Só que daí tu vai ver tu acaba reproduzindo muitas situações do poder instituído e tu não age como uma situação mais instituinte. Então, é bem complicado isso, mas as nossas relações com as escolas , que eu acho que me parece que é isso mais ou menos que tu quer, né, elas são bastante é... eu não vou te dizer muito próximas, mas sempre que a gente busca esse contato, eles buscam esse contato conosco, certo, mas principalmente, no sentido de que na realização de serviços para ela, tá?!. (entrevista 01, <i>excerto 06</i>)
-------------	--

Muitas das situações que operam como entrave a uma efetiva interação entre as instituições têm origem – ou padecem de solução – no que toca a problemas básicos de comunicação, aqui entendida numa acepção ampliada. Poucos são os canais e aqueles existentes têm limitações. Os estágios curriculares, por exemplo, carecem de mecanismos formais mais eficientes, não apenas no que diz respeito ao seu acompanhamento de parte a parte, mas até mesmo no que concerne ao compartilhamento de informações básicas necessários ao bom andamento das atividades desenvolvidas.

Orient-Pedagogia-2	Olha, [...] eu acredito que nós somos instituições muito compartimentadas, que não se conversam. As estruturas públicas não se conversam. Elas... por exemplo, a formação de professores do município, o município tem o espaço de formação dos professores que não chega até à Universidade, e a Universidade tem espaços de formação de professores que não chegaram até os municípios, né..(entrevista 22, <i>excerto 388</i>)
--------------------	--

A compartimentalização a que se refere a orientadora de estágios, aliada à carência de mecanismos institucionais de informação, é replicada em vários espaços de ação. Apesar de haver um conjunto significativo de eventos nos diferentes cursos de licenciatura e destes serem de potencial interesse, há pouca participação de professores da rede, mesmo entre as escolas com as quais a universidade mantém, através de seus estágios, alguma relação.

Coord-História	Muito pouca participação das escolas [nas atividades de extensão promovidas na universidade]. A gente estava para fazer mala direta esses tempos, mas é difícil, né. A gente não tem uma rede de contato tão firme, se tivesse uma rede de contato mais firme, daí então talvez fosse mais fácil – via institucional, talvez até a PROGRAD mandar para a Coordenadoria – os eventos, e aí usando mala direta. <i>(entrevista 07, excerto 127)</i>
----------------	---

Vários relatos como esse pontuam a escuta feita e as razões para essa baixa participação incluem a sobrecarga de trabalho dos professores, os descompassos entre tempos da universidade e da escola, a distância e, também, a falta de interesse. A cada uma dessas razões são elencadas alternativas que se mostram efetivas na exata proporção do nível de coerência que conseguem manter com o problema enfrentado. Há notícias recentes de eventos transferidos da universidade para escolas, da busca de horários mais compatíveis com os dos professores e a tentativa de acionar canais de contato mais diretos com as escolas e professores, evitando assim intermediações cuja agilidade e eficácia têm se mostrado questionáveis.

Em função da dificuldade de estabelecer diálogo, parece haver impacto significativo no quanto ambas as instituições conseguem compreender as intenções, possibilidades e limites uma da outra. Dois exemplos que elucidam a necessidade de construção desse diálogo são os seguintes:

Coord-Ed-Especial	Então eu não sei assim, hoje é muito conflituoso, a escola nos acusa de não dar resultados, de que a gente não produz resultados para eles, eu acho que também a gente não quer isso, porque a gente também não tem essas respostas. Então, eu acho que hoje nós estamos vivendo um momento de crise muito grande dentro desse contexto , outra que a gente não sabe nem como é que a escola está se estruturando. <i>(entrevista 03, excerto 35)</i>
Prof-Escola-2	Não tem [muita informação sobre o que a universidade espera]. [...]

Quando eles vêm dizem assim: “Ah, eu tenho que fazer o estágio aqui.” Como é que funciona? Bom a gente disponibiliza um trimestre ou dois trimestres ou três trimestres ou [...] dois anos se quiser [...]. O interessante é que tu inicie um trimestre e termine aquele trimestre e inicie o outro e termine o outro. [...] **No entanto eu não sei que carga horária ele tem que cumprir aqui dentro da escola. Ele vai fechar aquele trimestre e se ele tinha que fazer mais horas, nem o orientador, nem o estagiário, nem ninguém... ninguém diz mais nada.** Porque de repente, pela carga horária da universidade não fecha. [...] Então, existe uma distância muito grande, [...] de um curso para o outro quanto a estágio efetivo [... de] hora-aula aqui na escola..(entrevista 28, excerto 502)

Em síntese, o relacionamento entre universidade e escola acaba sendo marcado muito menos pelo diálogo entre seus projetos institucionais do que pela ação direta e isolada de seus membros. Apesar disso, cabe reforçar que – além de outras possíveis áreas – universidade e escola precisam mutuamente de ajuda na formação de professores. A qualidade das atividades de cada uma depende das condições disponíveis na outra. A população atendida, por sua vez, depende de ambas para a qualificação da educação à qual tem acesso.

As duas instituições, no entanto, parecem agir de modo isolado. Na universidade, à exceção da inserção de estagiários em escolas conveniadas e da informação para a contratação de seguro, não há políticas ou diretrizes institucionais que permitam às escolas reconhecer alguma unidade de ação. Pelo contrário, a percepção da escola acaba se focalizando na forma fragmentada com que a universidade se apresenta e age naquele espaço. A escola, por sua vez, não tem sido capaz de estruturar uma agenda formativa integrada com o potencial que reconhece na acolhida de estagiários.

Diante desse cenário, os avanços pontuais, feitos quase sempre a partir de um modo de ação essencialmente insular acabam por se perder num mar de desconhecimento mútuo que torna menos próxima a possibilidade de se instaurarem processos de aprendizagem pelos quais ambos contextos merecem e precisam passar.

5 ISOLAMENTO E FRAGMENTAÇÃO

Conforme se anunciava, a análise empreendida até aqui tinha como objetivo identificar nas três dimensões destacadas – estágios, relação entre práticas de ensino e currículo e também entre universidade e escola – categorias analíticas que emanassem do exame de aspectos relevantes dessas dimensões e que fossem capazes de expressar substantivamente como se configuram as relações entre universidade e escola no contexto das licenciaturas, particularmente no que diz respeito ao campo das práticas de ensino.

Assim, do procedimento recursivo aos dados e às sínteses produzidas, foi possível depurar, de um processo que combina o estudo do objeto a partir das dimensões (ou categorias) previamente definidas com aquele derivado do próprio processo analítico. Bardin (1977, p. 119) os nomeia como processos inversos, na medida em que tomam distintos pontos de partida, mas a opção neste trabalho é trata-los como complementares entre si.

Desse processo, portanto duas categorias parecem funcionar como fios condutores que perpassam os temas e os contextos, quer por reiteração ou por negação: *fragmentação* e *isolamento*.

Enquanto a **fragmentação** pode ser vista como a marca estrutural dos currículos, a opção pelo termo *isolamento* tem como marca a atividade e as pessoas nelas envolvidas. Além disso, tal opção prende-se não somente às inferências que a análise comporta, mas em larga medida pela etimologia da palavra, que remete a insula (ilha) e que comporta, portanto, um rico conjunto de analogias das quais espero poder explorar algumas.

Buscando utilizar uma sequência argumentativa que remeta de modo mais linear ao exposto ao longo do capítulo anterior, vou procurar destacar em que medida é possível inferir isolamento das licenciaturas entre elas, das práticas e dos estágios em relação às licenciaturas, e das licenciaturas – e, portanto, da universidade – em relação às escolas. Procurarei mostrar em que medida o isolamento funciona tanto como uma força reiterada, quanto uma condição que várias ações concretas – muitas delas, isoladas – buscam negar. Para tanto, vou me valer de um recorte de algumas vozes nesse grande diálogo que são representativas tanto dessa força de afirmação quanto dessa condição de negação do isolamento.

Prof-Escola Distante... É fragmentada, são realidades... desconectadas... Eu sinto assim...[...] O que aconteceu conosco foi um episódio...[...] Não é a regra... não é o real. São coisas diferentes... Tanto que eu acredito que... o professor da universidade que nunca tenha entrado numa... ele não se sente um profissional... um profissional... um professor de escola. Ele é um professor de universidade, com características diferenciadas... não sei se pela clientela, ou por... pelo que... (entrevista 27, excerto 482)

Orient-História Outra coisa que a gente tem que procurar fazer é não trabalhar isoladamente. Está sendo muito difícil, porque eu pessoalmente tenho buscado o pessoal da Filosofia, da Sociologia, da Matemática,[...] para a gente pensar essa coisa do estágio em conjunto com eles. Porque às vezes, eu estou em uma escola lá, eu sei que é aluno da Universidade, mas eu não sei nem que disciplina é. [...] E ele não consegue interagir muitas vezes com os próprios colegas da universidade. Então ele não conhecendo esse movimento, essa dinâmica, e os professores não estando abertos para esse trabalho, acaba tendo o quê? O cara não pode fazer, e aí vem a frustração. E aí de repente o trabalho é muito mais [...] de segurar a peteca para que ele faça o estágio, estimulando ele, para também fazer as discussões de fundo e orientação, de teoria, da própria didática. (entrevista 07, excerto 113)

Orient-Biologia Eu vejo, por exemplo, que o meu departamento tem muita extensão. Existe uma interlocução sim, com as escolas, existem projetos. Só que eu penso que talvez, a gente ainda, faz isso muito pulverizadamente. Cada um tentando resolver o seu problema. A gente não tem um senso de coletivo, de Centro, de Departamento. A gente tem cada um tentando fazer o seu trabalho de forma individual, não é? Às vezes [se] tem um outro colega com quem [se] divide, mas isso poderia ser de forma mais efetiva [...]. Nós não conhecíamos os trabalhos uns dos outros.(entrevista 13, excerto 238)

Orient-Matemática-2 [...] a integração universidade-escola [...] deveria ser uma integração curso escola [...]. Com o pessoal de estágio existe, pelo menos uma ponte lá com a escola, tu não vai pescar onde [...] tu sabe que não tem peixe. [...] A minha demanda é que essas pontes existissem mais também dentro dos cursos com os professores de disciplinas não pedagógicas [...]. Isso nos daria quem sabe uma arena com mais gente para discutir, sabe... os problemas do próprio curso de formação de professores porque é difícil opinar e fazer sugestões quando não se convive com a realidade [...] quando não se frequenta muito a escola. O estágio – eu me considero privilegiada – [...] é uma disciplina que me permite ir à escola como parte do meu trabalho. Se eu fosse professora de topologia, por exemplo ou de álgebra eu não precisaria ir na escola, certo? Então faz parte do meu trabalho. Eu não me vejo de outro modo [...]. (entrevista 19, excerto 346 - parte)

Coord-Biologia [...] Aí a coordenação tem que responder para o escola onde está o aluno e aí a gente percebe que as escolas entendem muito pouco da organização da

universidade porque não basta tocar um telefone aqui e eu chamo o aluno na sala de aula onde ele está. [...] É uma situação que daí a gente se pergunta assim, o quanto as escolas conhecem a universidade [...]. (entrevista 02, excerto 11)

Gestora-PROGRAD [...] E isso é mais complicado, eu acho, nas licenciaturas. Porque tu está fazendo a formação de professores que vão estar na escola [...] básica e, por sua vez vai trabalhar com crianças e adolescentes, enfim [...] E isso em algum momento é difícil dos professores formadores entenderem isso [...]. O que que é ser professor formador de professor para a escola básica [...]. (entrevista 26, excerto 445)

5.1 AS LICENCIATURAS E SEU ISOLAMENTO

De modo geral, ao caracterizarem o funcionamento dos cursos de licenciatura, coordenadores e orientadores de estágio fizeram menção recorrente à falta de espaços institucionais de discussão e proposição. Enquanto os coordenadores remetem essa sensação de isolamento a uma esfera que tende a referir-se ao conjunto dos cursos, os orientadores, por sua vez, tendem a salientar os espaços de interlocução junto aos cursos. Comum entre eles é a percepção de que a estrutura da instituição não facilita a integração de esforços comuns para a solução de situações e de problemas também comuns.

Há, na estrutura fragmentária da departamentalização da universidade, a identificação de um foco de isolamento das licenciaturas entre si. Por outro lado o processo de adaptação curricular às diretrizes nacionais para a formação de professores, embora tornasse possível pensar a formação no âmbito da instituição, a partir da formulação de diretrizes próprias esbarrou na própria inércia ou na falta de vontade institucional para um repensar efetivo. Alguns cursos tiveram a preocupação de instituir um processo de discussão e reflexão que apontava para a necessidade de repensarem sua própria identidade.

A análise dos projetos pedagógicos de curso deixa claro que a dualidade bacharelado-licenciatura muitas vezes se oculta sob o manto da pretensa qualidade que se quer para a formação. Com isso, vários deles se configuram curricularmente como cursos cuja ênfase é a formação (por vezes exacerbadamente) específica em áreas especializadas como prioridade central do esforço intelectual dos professores que nele atuam em detrimento de qualquer outra

possibilidade. Não quero entrar aqui numa discussão interminável – e sem sentido – sobre se deve ou não haver prioridade de uma dimensão formativa num curso de licenciatura. É evidente que dentre as qualidades possíveis de um professor, o conhecimento daquilo que ele leciona tem tanta relevância quanto como ele o faz. Nem por isso, o conhecimento que precisa ter do contexto no qual trabalha é menos importante. Não se trata de ponderar, portanto, sobre qual é mais importante, mas sim sobre quais questões ou dimensões importantes estão sendo (ou deixando de ser analisadas). Um ex-colega muito respeitado na instituição por suas opiniões tinha o hábito de reiterar que apenas duas perguntas precisariam ser respondidas para que se pudesse chegar a uma boa proposição curricular: que tipo de sujeito se queria formar e para qual tipo de sociedade. Desnecessário dizer que as respostas que os PPCs dão a estas duas perguntas em geral não estão explicitadas, mas nem por isso são menos visíveis. Os currículos continuam parecendo – na regra – uma coleção de itens (pretensamente) sequenciais, fracamente conectados entre si e que partem da premissa que o todo é tão somente a soma das partes.

Assim, o elo que liga diferentes licenciaturas tende a ser o fato delas terem pouca identificação com a atividade profissional para a qual formam e insuficiente tematização e vivência do contexto no qual essa atividade profissional se desenvolve. Aceitando isso como razoavelmente verdadeiro, elas se ligariam pelo que lhes falta e não por aquilo com o que podem contar.

5.2 O ISOLAMENTO DAS PRÁTICAS E DOS ESTÁGIOS NO ÂMBITO DAS LICENCIATURAS

Conforme procurei mostrar os professores da universidade que atuam nos estágios curriculares tendem a ser ocupantes de um não-lugar. Sua atividade acadêmica é referida à universidade, mas o resultado de tal atividade se desenvolve em grande medida, para além de seus muros. Na universidade não raramente atuam junto a cursos que tem pouco interesse ou apreço pelo trabalho que fazem, desempenham uma função que tende a ser exigente em termos do tempo dispendido para orientar e dar apoio aos estagiários e muitas vezes, em função disso, acabam tendo um convívio com a escola menos intenso do que apreciariam.

Tendem a ser responsáveis por um volume considerável da carga horária dos cursos, mas não raro o fazem num espaço com conexões muito frágeis com o restante do currículo, incluindo-se, como procurei demonstrar anteriormente, as chamadas práticas educativas. Assim, aos olhos de parcela considerável das licenciaturas, a sintaxe dessa relação é tipificada pelo uso de terceira pessoa como a forma mais apropriada de sua descrição. Infelizmente ainda são poucos os cursos nos quais o que se faz nos estágios se incorpora à sua coletividade e pode ser expresso na primeira pessoa do plural.

Um outro foco de isolamento dos estágios, na maiorias licenciaturas, tem relação com a identificação destes como sendo o lugar onde isoladamente e tão somente se faz a aplicação prática do que se apreende nos demais componentes curriculares, num processo que estabelece uma linha divisória que não ajuda, em absoluto a uma superação da clássica e incômoda dicotomia teoria-prática, numa relação tão simples, quanto difícil em que “[...] as ideias devem ir ao encontro da prática e que a prática deve ter como princípio as ideias” (STENHOUSE, 1975, p. 3).

Se nos ativermos à ideia de que o currículo não é uma abstração, mas uma construção identitária cujo percurso faz com que nos tornemos o que somos, conforme sensatamente argumenta Silva(1999, p. 15), a mensagem que o momento de estágio transmite não é de todo alvissareira. Ele pode estar sinalizando sobre a solidão pedagógica (cf. MOROSINI et al, 2003, p.) e sobre a fragmentação curricular. Se nenhum dos dois é um fenômeno desejável, isso não os torna, infelizmente, menos perceptíveis.

Na medida em que o estágio passa a ocupar um espaço mais substancial dos currículos, converte-se, da mesma forma em objeto de disputa (infelizmente menos conceitual do que pragmática) no âmbito das licenciaturas. Sua localização razoavelmente bem demarcada – nos departamentos, centros ou faculdades de Educação⁴⁹ – ajuda a acentuar ainda mais o isolamento em relação aos cursos aos quais de se refere, mas também ao conjunto da universidade, que desenvolve – com algumas exceções – tão somente um interesse tópico nas operações que é capaz de absorver para si.

⁴⁹ No caso da UFSM, no Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação.

5.3 O ISOLAMENTO DAS LICENCIATURAS (E DA UNIVERSIDADE) EM RELAÇÃO ÀS ESCOLAS

Se há, por um lado, o reconhecimento de que o estágio tanto é uma etapa importante na formação de professores, quanto uma oportunidade da maior relevância para estar em contato para a escola, há indícios razoavelmente claros de que a organização institucional na universidade é pouco coerente com a necessidade de convívio com a escola. A organização de horários e atividades não favorece a realização de um trabalho integrado e reitera, nesse sentido a linha divisória entre o trabalho feito nas duas instituições. Acaba se fazendo, sob certo modo, um trabalho paralelo. O problema dessa analogia geométrica é que duas linhas paralelas, em tese, nunca se encontram.

Além disso, há que se reconhecer que as eventuais barreiras não se mantêm unilateralmente. No contexto das escolas, conforme argumentam Gore & Morrison (2001), o ritmo de trabalho e de exigências de toda natureza, torna difícil que os professores tenham oportunidade de refletir sistematicamente sobre sua prática. Com isso, o processo de socialização de novos profissionais na cultura da escola tende a acontecer com base em normas e valores que incluem, entre tantas, a desvalorização da pesquisa e a demarcação de um hiato entre a teoria oriunda da formação e a prática pedagógica do “mundo real”. Isso tudo é agravado ainda pelas “limitações estruturais bem tangíveis do trabalho dos professores, tais como a organização dos horários, o número de alunos, as salas de aula fechadas e isoladas e os recursos limitados para as atividades profissionais” (ibid., p. 578). Diante dessa situação a ininteligibilidade e o isolamento são resultados que apesar de não desejáveis, não chegam a surpreender.

O desconhecimento mútuo de ambas as instituições é, portanto, causa e sintoma do isolamento entre elas. Atua como causa na medida em que afeta a capacidade de compreenderem as idiossincrasias uma da outra e é sintoma, no senso de que o fato de caminharem em trilhos isolados faz com que passem a conhecer cada vez menos uma da outra.

A falta de diretrizes institucionais deriva de (e ao mesmo tempo, reitera) um modelo para a formação de professores que relega a cada curso a responsabilidade de se organizar. Se isso é positivo no que concerne ao respeito à autonomia e à liberdade acadêmica, torna menos

provável, por outro lado, que a filosofia e as ações desses programas tenham um mínimo de coesão. Agem, portanto, de modo isolado.

Por fim, como procurei mostrar, a tarefa de conectar universidade e escola é difícil, complexa e exigente de um tempo de para sua realização e maturação. Presume, portanto, um esforço intelectual deliberado para construir mecanismos de interação que ajudem a concretizar – num espaço de fronteiras tenuemente definidas – as intenções legítimas da universidade e da escola. Do que foi possível verificar, a sobrecarga e as dificuldades tanto num espaço quanto no outro tem feito com que a conexão entre esses dois contextos isolados seja feito por quem, em tese, estaria em condições menos favoráveis para fazê-lo: o estagiário.

5.4 ROMPENDO O ISOLAMENTO

Assim como o isolamento soa como marca distintiva nos estágios dos cursos de licenciatura, a consciência sobre essa marca ajuda – em muitos casos – a criar uma força que a ele se contrapõe em ao menos três frentes: colaboração, integração e participação.

No que diz respeito à colaboração como possibilidade de ruptura do isolamento, em alguns cursos (por exemplo, Artes Visuais) isso se dá como processo fortemente assentado no diálogo entre formação pedagógica e demais dimensões do currículo. Nesse caso, os orientadores assumem um papel protagônico nesse processo, mas contam com o apoio da coordenação, que vê na colaboração a possibilidade de fazer frente aos desafios exponencialmente maiores do que o tamanho do grupo envolvido com a formação de professores no curso. Num outro nível, colaboração pode também significar a identificação de espaços potenciais para reflexão e ação no âmbito dos colegiados, instâncias nas quais a fragmentação de sua constituição funciona como estratégia de concentração de poder político nos cursos. Nesses casos, a colaboração torna-se possível – nos casos analisados – pelo recurso à autoridade dos argumentos ao invés do tradicional argumento de autoridade que possa ser exercido de parte a parte.

O trabalho colaborativo entre orientadores, seja na mesma área ou em áreas distintas, é ainda escasso, mas nem por isso menos promissor. Esse tipo de trabalho esbarra em duas

dificuldades centrais. A primeira, relacionada à argumentação de Krahe (2009) é a organização fragmentária do trabalho docente na universidade: a maioria dos cursos e estudantes de licenciatura está distribuída por unidades (na UFSM, os Centros) cujo foco não é a formação docente, enquanto a maioria dos professores e pesquisadores que trata de docência não está em tais unidades, funcionando, de certo modo, como prestadores de serviços cuja relevância pode ser reconhecida em maior ou menor grau pelas instâncias nas quais tais professores atuam. A segunda dificuldade é o desconhecimento mútuo sobre o trabalho desenvolvido pelos colegas que, em tese, desempenham funções similares. Fica evidente nas entrevistas que os problemas e questionamentos trazidos pelos estagiários tem muito menos relação com o foco disciplinar específico de sua formação, do que com o *ethos* do contexto no qual os professores em formação inicial se inserem. Ainda assim, a organização para o acompanhamento de estágios segue sendo pautada pela divisão isolada das áreas. Falta, para dizer o mínimo, uma perspectiva menos rigidamente disciplinar.

Por fim, a colaboração entre professores da universidade e da escola, é, como sugerem as entrevistas (e não desautorizam os PPCs), um assunto sempre para amanhã⁵⁰. É uma vontade, um desejo, uma intenção, mas raramente tem se mostrado como constatação. Na regra, ambos os profissionais seguem trabalhando isoladamente e seu convívio, quando ocorre, é efêmero e praticamente protocolar.

A outra frente de resistência ao isolamento é a busca de integração. Sua forma aparentemente mais comum é a busca de conectar o trabalho feito nas práticas de ensino com aquele feito em outros componentes curriculares. Esse processo seria facilitado por um constante e sistemático revisitar do trabalho feito que permitiria, como argumenta Darling-Hammond et al. (2005, p. 392), o refinamento da compreensão que se tem sobre ele. Os componentes curriculares transversais de prática de ensino do Curso de Pedagogia (as PEDs) são um bom exemplo dessa preocupação. Há que se considerar, entretanto, as consistentes dificuldades encontradas para sua implementação de modo efetivamente transversal e minimamente participativo. Também foi observado um movimento conciliando pesquisa e ensino nos estágios do Curso de Artes Visuais com potencial para integrar, ao longo do período agora mais prolongado de envolvimento com estágios, o desenvolvimento

⁵⁰ A imagem aqui é emprestada de “*Through the Looking Glass*”, continuação de Alice no País das maravilhas, publicada em 1871 por Lewis Carroll. Numa passagem emblemática do livro, a Rainha diz a Alice que a regra para receber geleia como recompensa é que essa seria amanhã, mas nunca hoje ou ontem. O trocadilho da Rainha passou a ser usado quando se quer referir a uma promessa nunca cumprida.

profissional dos estagiários com questões de relevância para a escola.

Há também algumas formas emergentes de integração através da reunião de esforços de pesquisa ou do robustecimento do conjunto de atividades desenvolvidas nos laboratórios de prática de ensino⁵¹. O impacto mais significativo dessas formas está em seu potencial de fazer frente ao isolamento dos professores da universidade e de tornar possível o compartilhamento de avanços feitos. Entretanto, poucas menções são feitas a esse tipo de alternativa.

Ainda é interessante registrar que o acompanhamento de egressos, tal qual é feito pelo Curso de Educação Especial, funciona como importante mecanismo de integração e permite construir alternativas de aproximação entre universidade e escola através de uma rede de cooperação com os egressos do curso. Essa situação de diálogo continuado, no entanto, é pouco comum na universidade.

A terceira frente de ação para lidar com o isolamento tem relação com a busca por mecanismos de participação no âmbito das práticas de ensino, dos quais três merecem particular destaque. No Curso de Química, por proposição dos professores orientadores de estágio junto ao Colegiado de curso, as apresentações finais dos estágios são feitas por bancas constituídas, além do orientador, por qualquer profissional da área. Os estagiários, com muita frequência, tem convidado os professores que os receberam nas escolas. Como essas bancas são feitas de forma concentrada e assistidas por colegas e professores do curso, as interlocuções havidas – e há unanimidade entre coordenadora e orientadores – têm trazido uma perspectiva bastante interessante sobre questões da escola e do ensino de química⁵², além de gerarem por parte dos professores da escola uma atitude muito favorável ao acolhimento de estagiários e de colaboração com seus orientadores. Outra experiência relevante também relacionada à sistematização final dos estágios é a realização de um seminário pelos

⁵¹ Apesar de não ter sido muito mencionados, os laboratórios nos quais vários professores desenvolvem atividades de prática de ensino (LAMEN) parecem cumprir um papel aglutinador no contexto do Departamento de Metodologia do Ensino. Não por acaso, creio, os esforços mais consistente de trabalhar de modo não isolado são provenientes de professores e áreas nas quais há maior volume de atividades sendo desenvolvidas nos laboratórios de prática de ensino (História, Química, Matemática e, mais recentemente, Filosofia).

⁵² Apesar da área de Química ter nacional e internacionalmente uma participação vigorosa no campo da educação científica, o curso na UFSM vem de uma tradição forte da Química Industrial. O programa de pós-graduação em Química, que não tem qualquer linha ligada ao ensino é o único da instituição com conceito máximo na CAPES. Docentes do departamento com algum interesse nessa questão tem como alternativa o credenciamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, desenvolvido em conjunto por professores da UFRGS, FURG e UFSM.

estagiários do Curso de História. Todas as atividades desenvolvidas, incluindo a organização da programação, divulgação e apresentações são feitas pelos estagiários. Apesar da baixa participação de professores das escolas (o evento relatado na entrevista ocorreria num sábado), a coordenadora do curso e o orientador de estágios acreditam que seu maior mérito é instaurar uma discussão importante sobre ensino de história sob a perspectiva da experiência de inserção dos professores em formação em contextos educacionais diversos.

A terceira experiência relevante sobre participação como estratégia para romper o isolamento vem do curso de Filosofia. Em função do retorno da disciplina ao currículo do ensino médio e de sua inclusão nos processos seletivos da universidade, a área tem se deparado com a necessidade de discutir e fazer avançar entendimento sobre o ensino de filosofia para além da universidade. Assim, diferentes instituições superiores de ensino de filosofia existentes na cidade tem trabalhado juntas para a criação e consolidação de espaços para discussão, com envolvimento de professores do ensino médio e professores das faculdades e da universidade. Acreditam assim estarem somando esforços – ao invés de dividi-los – para criar condições para o fortalecimento da área. Numa outra vertente, na universidade tem acontecido um seminário sobre filosofia na escola, centrado nas apresentações de estagiários, com a mediação e participação de professores da universidade e da escola. Segundo relata a orientadora dos estágios sobre o evento realizado em 2008, o tom tem sido mais propositivo do que costumava ser e a participação de professores da escola tem aumentado⁵³, o que amplia sensivelmente seu impacto potencial sobre as ações da área, tanto na universidade quanto na escola.

Por fim, na linha do que venho argumentando ao longo desse capítulo, se o panorama das licenciaturas é, no todo, pouco animador, há, em diversos programas, iniciativas interessantes na direção de uma relação mais cooperativa, integrada e participativa no âmbito das licenciaturas. Antes de passar às conclusões do estudo e análise de suas implicações e limitações, farei, no entanto, no próximo capítulo, um contraponto com a experiência de uma instituição norte-americana (University of Wisconsin – Madison) em termos de seu processo de construção de uma parceria com escolas de educação básica com vistas ao fortalecimento de seu programa de formação docente, da formação continuada dos professores da escola e da

⁵³ Acompanhando as notícias pelo portal da UFSM, foi possível ver que no evento realizado no segundo semestre de 2009 contou com professores da escola como na condição de palestrantes(cf. <http://sucuri.cpd.ufsm.br/noticias/files/arq/26129.pdf>).

aprendizagem dos alunos naquele contexto.

6 PARCERIA UNIVERSIDADE – ESCOLA

Como tenho procurado apontar, em que pese os avanços pontuais realizados no âmbito das práticas de ensino, há ainda um caminho a percorrer no que concerne ao estabelecimento de uma relação de efetiva parceria entre universidade e escola na formação de professores.

Quando da elaboração do projeto que deu origem a este trabalho de pesquisa, a busca de referências sobre o assunto reiteradamente apontava para o conceito de Escolas de Desenvolvimento Profissional⁵⁴, cujo uso alcançou projeção, nos Estados Unidos, a partir de década de 1980 e que sinteticamente refere-se a uma relação de parceria, geralmente envolvendo uma instituição de educação superior e uma escola de educação básica, em torno da busca de qualificação tanto da formação docente quanto da aprendizagem dos estudantes da escola.

Antes de adentrar nesse conceito (o que será feito oportunamente neste capítulo) é importante reiterar que a preocupação central que subjaz ao presente trabalho diz respeito a como universidade e escola conjugam esforços no processo da formação docente – inicial e continuada – e nesse particular, evidências experienciais sobre a dificuldade de estabelecer parcerias consistentes e mutuamente benéficas e respeitadas entre as duas instituições se apresentavam mais solidamente do que aqueles que indicavam situações distintas desta.

Assim parecia cada vez mais evidente um descompasso entre o desejo de se avançar – no processo formativo de docentes – na compreensão e estabelecimento de um trabalho efetivamente cooperativo entre universidade e escola, inclusive levando em conta, conforme alertam Zeichner & Liston (1996, p. x-xi) que o foco dos cursos de formação docente tende a estar em aspectos que, mesmo importantes, não têm sido capazes de estabelecer conexões adequadas entre o que ocorre dentro e fora das escolas, inclusive porque,

Nas faculdades de educação frequentemente ensinamos o que a sociologia ou filosofia da educação têm a dizer sobre as escolas, mas tendemos a ensinar como sociólogos ou filósofos, não como professores lutando com questões cruciais e altamente controversas.” (ZEICHNER & LISTON, 1996, p. xi)

Em relação ao diálogo entre a pesquisa acadêmica e o conhecimento produzido nas

⁵⁴ No original em inglês, Professional Development Schools, mas muito comumente referida pela sigla PDS.

escolas, é preciso reconhecer que “muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas”(cf. ZEICHNER, 1998, p. 208), da mesma forma que muito acadêmicos tendem a subvalorizar a pesquisa desenvolvida nas escolas por não considerá-las como “[...] uma forma de produção de conhecimentos” (idem, p. 209). Ao invés de acirrar ânimos, a constatação do autor é posta no sentido de restaurar espaços de diálogo e de postular uma maior integração entre as pesquisas e entre as vozes de acadêmicos e de professores atuantes nas escolas, entendendo com isso, não estar presumida aí uma visão estreita de validação apenas da pesquisa educacional que tenha utilização prática, mas de um criterioso empenho para gerar maior inteligibilidade entre ambos e uma maior sensibilidade da academia em relação à possibilidade de vida intelectual da escola.

A intenção explícita deste trabalho não é alimentar a polêmica, mas alimentar-se dela. Assim, o propósito deste capítulo é estabelecer um contraponto – e não uma comparação – entre o que foi possível observar no processo de investigação realizado na instituição brasileira e o relato de uma caminhada feita num outro contexto. Apesar das diferenças entre ambos, é possível vislumbrar situações algo similares no que se refere aos conflitos, limitações e desafios encontrados no que diz respeito aos modos como universidade e escola participam no processo da formação de professores. A intenção, portanto, é resgatar pontos de convergência dessas caminhadas, procurando fazer com que tais pontos possam ser tomados como elementos balizadores de uma discussão que se faz cada vez mais necessária sobre a relação entre universidade e escolas.

Para tanto, este capítulo está organizado em três momentos. No primeiro, será feito um breve delineamento do contexto histórico da formação de professores nos Estados Unidos, com o objetivo de situar onde e como se produz, se encaixa e evolui um conceito como o de Escolas de Desenvolvimento Profissional. Num segundo momento o objetivo é compartilhar a vivência, as observações e o diálogo mantidos no âmbito de uma parceria envolvendo universidade e escola, nos Estados Unidos. Para isso será feita uma contextualização histórica daquela parceria, permeando tal contextualização com notas, referências e observações colhidas *in loco* durante o primeiro semestre de 2009. No terceiro momento a intenção é destacar pontos que de algum modo se salientam, buscando explicitar, conforme já mencionado, os elementos de convergência entre os dois contextos tratados neste trabalho. A expectativa, portanto, é que esse terceiro momento ajude a fornecer elementos a partir dos

quais seja possível – em conjunção com os dados levantados no estudo realizado no contexto institucional brasileiro – fazer com que as sínteses, conclusões e implicações do presente trabalho sejam evidenciadas, assim como suas limitações.

6.1 CONTEXTO EDUCACIONAL DOS ESTADOS UNIDOS

Ao longo do século XX, os Estados Unidos da América assumiram uma posição de destaque no cenário geopolítico mundial, despontando com liderança dentre as nações ocidentais e consolidando essa liderança no plano político, econômico, militar e científico. Tal posição é particularmente fortalecida no período subsequente à II Guerra Mundial, marcado por um explosivo ritmo de crescimento industrial assentado numa visão estratégica de disputa entre projetos de sociedade polarizados em duas vertentes principais, capitalismo e socialismo. Exatamente por essa razão, o desenvolvimento industrial é visto como resultado do desenvolvimento tecnológico e científico que, por sua vez, deve contribuir para a consolidação da posição política estratégica do país, frequentemente traduzida no conceito de “complexo industrial militar”, uma espécie de aliança entre governo, forças armadas, empresas industriais e de setores do comércio em torno da busca de apoio político a um esforço de pesquisa, desenvolvimento e uso de poderio militar para a manutenção da hegemonia do país no cenário mundial.

Neste arranjo, a educação é vista como pedra angular no processo de desenvolvimento do país, o que faz com que a atenção dos grupos de interesse seja direcionada a um esforço para fazer com que as reformas de ensino sejam adequadamente conformadas ao projeto de hegemonia que projeta os Estados Unidos como um modelo para o mundo e que vê o desvio desse foco como uma forma de 'desarmamento educacional unilateral'⁵⁵ do país diante das ameaças externas.

⁵⁵ A expressão '*unilateral educational disarmament*' foi utilizada no Relatório 'A Nation at Risk', considerado por muitos como um dos mais influentes documentos na guinada conservadora das políticas para a educação na década de 1980. Pela beligerância do termo, frequentemente é aludida nas críticas que são feitas aos fundamentos políticos daquele texto.

6.1.1 Uma Nação em Risco: Controvérsia e Reação

No entanto, no início da década de 1980 aquele país, ainda que mantendo uma posição de liderança, percebe uma acentuada perda de competitividade em relação a outros países, particularmente no que diz respeito à capacidade de produzir inovação tecnológica, mas também no desempenho acadêmico de seus estudantes e escolas. Em agosto de 1981, poucos meses, portanto, após a posse de Ronald Reagan na presidência dos Estados Unidos e da própria criação formal do Departamento de Educação⁵⁶, é constituída a Comissão Nacional sobre Excelência em Educação que, vinte meses depois, em abril de 1983, emite um relatório, conhecido como “Uma Nação em Risco” (*A Nation at Risk*) (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983).

Sinteticamente, o relatório “A Nação em Risco” é endereçado ao povo norte-americano a quem, num tom assertivo a comissão adverte que “as bases educacionais de nossa sociedade atualmente estão sendo corroídas por uma maré crescente de mediocridade que ameaça nosso próprio futuro como nação e povo” (ibid.). Ao assim fazê-lo, expressa cabalmente um entendimento de que a perda de competitividade do país teria vinculação direta com problemas na educação oferecida naquele país. Em seu diagnóstico são apontados problemas em quatro grandes vertentes. A primeira tem relação com a diluição dos currículos de ensino médio, que ofereceriam, ao ver da comissão, excesso de opções disponíveis aos estudantes em áreas e temas considerados pouco relevantes para a competitividade do país ou incremento na qualidade da educação oferecida aos jovens. O segundo grupo de problemas seria a redução no nível de exigência feitos aos estudantes, num processo de acomodação a um desempenho educacional cada vez menor. A terceira categoria de problemas teria relação com o tempo efetivo de instrução, inferior a outros países em situação comparável ou mesmo a períodos anteriores e agravado por uma pretensa falta de qualidade no uso de tal tempo.

Por fim, o último grupo de problemas estaria relacionado com a qualidade do ensino oferecido e teria no seu âmago a questão da formação docente. Como indícios, a comissão

⁵⁶ O *Department of Education* equivale, na estrutura administrativa do governo federal do Estados Unidos, ao Ministério da Educação. Embora as origens daquela agência federal datem de 1867, por mais de um século, suas atribuições básicas estavam mais ligadas à coleta de dados e monitoramento da educação naquele país. Através de decreto, em 1980 aquele órgão, passa a ser a agência governamental encarregada de estabelecer, administrar e coordenar a maior parte do apoio federal à educação. O DoE, como é conhecido, também tem a função de assessorar o presidente na execução de políticas e implementação de leis emanadas do Congresso. Sua missão é, nos termos do decreto que o criou, “promover o sucesso e a preparação dos estudantes para a competitividade global através do estímulo à excelência educacional e da garantia de igual acesso”

refere-se ao fato de que entre os professores em exercício nas escolas um número excessivo destes fazia parte dos 25% de estudantes com menor desempenho acadêmico do país (aferidos ao fim do ensino médio) e que, além disso, os programas de formação de professores estariam focados mais em metodologia do que em conteúdos de ensino. A Comissão também faz referência aos baixos salários, que tornariam a profissão menos atraente a alunos com desempenho acadêmico superior; à aparente contradição entre a superpopulação de professores e a carência observada em determinadas áreas (Matemática e Ciências, de modo especial); e ao grande volume de professores deslocados de suas respectivas áreas de formação.

Diante do diagnóstico apresentado, a comissão traça um conjunto de recomendações voltadas a enfrentar os problemas nas quatro vertentes, sendo que em relação ao conteúdo é feita a sugestão de que se aumente o nível de exigência do Ensino Médio, bem como de uma maior padronização curricular, especialmente nas áreas de língua materna, matemática, ciências, estudos sociais e, como novidade, informática (chamadas de as 'cinco básicas'), acompanhada da adoção de padrões mais rígidos e mensuráveis tanto no Ensino Médio, quanto nos processos seletivos para ingresso no Ensino Superior. Em relação ao tempo, a recomendação feita é o aumento do tempo de instrução nas “cinco básicas”, do tempo de aula nas escolas e dos dias letivos por ano.

Quanto à qualidade do ensino e da formação de professores, a primeira recomendação feita é de que a formação docente deveria ser pautada em um padrão elevando de exigência educacional, demonstração de aptidão para o ensino e competência nas áreas de conteúdo e que as instituições formadoras fossem avaliadas em termos da conformação de seus egressos a esses parâmetros. Adicionalmente, a comissão recomendava que

Os salários para a profissão docente deveriam ser aumentados e deveriam ser competitivos profissionalmente, sensíveis aos padrões de mercado e baseados em desempenho. As decisões sobre salário, promoções, estabilidade e retenção na profissão deveriam ser ligados a um sistema efetivo de avaliação que incluía a avaliação entre pares, de modo que os melhores professores possam ser recompensados, os com desempenho médio, encorajados e os de baixo desempenho, que melhorem ou sejam dispensados (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983)

A Comissão também faz um destaque para a necessidade de reverter a falta de professores – especialmente nas áreas de matemática e ciências – através do emprego

“substancial de recursos humanos não escolares” (ibid.) para o suprimento imediato de vagas ociosas nessas áreas, mediante rápida e intensiva preparação para o ingresso na docência e indicar a necessidade de que os profissionais da educação e os gestores assumam a responsabilidade pelas reformas que o relatório sugere.

Como é possível observar, as medidas propostas são altamente consoantes com um momento político de pronunciado avanço estratégico e, conseqüentemente conquista de hegemonia política por grupos que reposicionam, sob vários sentidos, o ideário liberal e conservador. Um dos efeitos mais dramáticos de “A Nação em Risco” é ter feito, como alerta Apple (1986, p. 128), com que “[...] ao invés de serem o equivalente funcional das conversas sobre o clima, as discussões sobre educação tornarem-se, mais uma vez, terrivelmente sérias”.

É preciso acrescentar ainda que além de ser um sistema educacional muito grande, atualmente com mais de 50 milhões de estudantes na educação básica e outros 18 milhões na educação superior, há reiteradas asserções que é um sistema no qual há qualidade, e que é acessibilizado para todos, mas que jamais foi de qualidade para todos (BALL & FORZANI, 2009, p. 497). A população estudantil é crescentemente diversa no que diz respeito à origem étnica, social e econômica e 25% dos estudantes não tem como língua materna o inglês⁵⁷. Do ponto de vista do trabalho docente, há um crescente foco nos resultados de aprendizagem dos alunos, geralmente mensuráveis através de sistemas de avaliação que ajudam a ampliar o nível de burocratização de um sistema que já tem, há muito tempo, uma tradição de gestão escolar profissionalizada, cujo interesse em resultados contabilizáveis tem feito com que decisões sobre currículo sejam cada vez mais subordinadas à dimensão administrativa.

Esse conjunto de fatores tem feito já há algum tempo com que a tarefa dos quase três milhões e meios do professores atuantes na educação básica seja cada vez mais extenuante, sem que a contrapartida da sociedade – nem mesmo em termos de reconhecimento – necessariamente seja proporcional ao ônus. E talvez ajude a explicar, ainda que apenas parcialmente em parte, porque cerca de 17%⁵⁸ dos professores dos Estados Unidos troquem de postos de trabalho, mais da metade desses, abandonando definitivamente a profissão.

Assim, diante de um cenário caracterizado como sendo de crise e que colocava a formação docente e as faculdades de educação como pedras angulares de tal situação, um conjunto de cerca de uma centena de universidades com tradição em pesquisa na área da

⁵⁷ Informações disponíveis através da página de internet do U.S. Department of Education.

⁵⁸ Dados relativos aos anos 2003-2004. Fonte: U.S. Department of Education. (<http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=28>)

educação e formação de professores reuniu-se para criar o Holmes Group, motivadas, em grande parte, pela intenção de reagir a três tendências que as perturbavam de modo especial em meio ao debate sobre as reformas que tomava conta dos Estados Unidos na metade da década de 1980. Em primeiro lugar, o fechamento, por parte de universidades altamente respeitadas, de suas faculdades de educação como estratégia para fortalecer outras rotas para a formação docente. Em segundo lugar, uma crescente aceitação por parte daquelas universidades e de muitos responsáveis por políticas públicas para a educação de que a formação docente talvez não fosse merecedora da atenção das melhores universidades do país e que universidades e faculdades menos prestigiadas, muitas delas sem condições, poderiam ser encarregadas, por conseguinte, de tal tarefa⁵⁹. Por fim, e talvez de modo mais perturbador, a constatação de que exceto nas próprias faculdades de educação, praticamente não se acreditava que estas “tinham cumprido com sua responsabilidade ou teriam algum potencial para vir a fazê-lo no futuro”⁶⁰.

Assim, aquele grupo de universidades procurou definir, a partir de seus critérios e da caminhada que aquelas instituições vinham realizando, o que entendiam ser sua visão de qualidade na educação, bem como os obstáculos que identificavam na concretização dessa visão, assim como os mecanismos que entendiam importantes na sua superação. Esse esforço resulta, em 1986, na publicação de *'Tomorrow's Teachers'* (Os Professores do Amanhã), um relatório no qual são estabelecidas as bases a partir das quais aquele grupo de universidades pensava a formação de professores e, mais do que isso a própria mudança do que se pudesse entender por profissão docente.

O ponto de partida da análise empreendida no documento é a constatação de que a “[...] insatisfação dos norte-americanos com suas escolas tornara-se crônica e epidêmica [...]” e de que a maioria das medidas corretivas para a educação apontavam para os professores como fonte e, paradoxalmente, como solução para os problemas (HOLMES GROUP, 1986, p. 3). Isso implicava, na visão do grupo, que se o ensino precisava ser melhorado, os planos pensados para melhorá-lo também precisariam passar por um aprimoramento.

Com isso, o documento sinaliza para um conjunto de cinco premissas que considerava balizadoras de sua ação formativa nos anos que se seguissem: 1) tornar a formação de

⁵⁹ Conforme já sugeri anteriormente, parece haver aqui razoável convergência com as discussões (e a tensão) em torno na criação dos Institutos Superiores de Educação no Brasil, subseqüentemente à promulgação da LDB.

⁶⁰ Dados sobre a história do Holmes Group (atual Holmes Partnership) foram encontrados na página daquela organização, no endereço <<http://www.holmespartnership.org/about/history.cfm>>, em 13 de janeiro de 2010.

professores intelectualmente mais sólida; 2) reconhecer a existência de diferenças no conhecimento, habilidade, comprometimento, formação, certificação e trabalho dos professores; 3) criar padrões de ingresso na carreira que fossem profissionalmente relevantes e intelectualmente defensáveis; 4) conectar as instituições formadoras às escolas; e 5) fazer das escolas lugares melhores para os professores nelas trabalharem e aprenderem (ibid., p. 4).

O ponto chave nessas premissas era a convicção da necessidade de reunião de esforços de professores e gestores das universidades com as escolas, organizações de professores e governos locais e estaduais para que juntos pudessem transformar a profissão docente⁶¹, sem perder de vista o potencial das escolas como espaços de aprendizagem, o isolamento típico dos professores nas aprendizagens que conseguem fazer e a desproporção entre a vultosa responsabilidade atribuída aos professores e a tímida retribuição pelo seu cumprimento.

6.1.2 Escolas de Desenvolvimento Profissional

A partir de *Tomorrow's Teachers*⁶², entre outros importantes estudos, argumenta Abdal-Haqq (1998, p. 2), emerge, na metade da década de 1980, o conceito de Escola de Desenvolvimento Profissional (EDP)⁶³, “[...] como um veículo potencialmente significativo para fazer avançar tanto a revitalização da formação de professores, quanto às reformas da educação básica[...]”. Suas raízes, no entanto, estão fincadas filosoficamente, segundo (1997, p. 1), no movimento de educação progressista, podendo ser encontrados antecedentes dessa ideia na Escola Laboratório de John Dewey e no trabalho de outros educadores norte-americanos.

Tal conceito está ontologicamente ligado à ideia de parceria entre universidade e escola e se estrutura, na regra, numa agenda em torno dos seguintes cinco pontos:

⁶¹ É importante observar que a educação básica pública nos Estados Unidos é, em função da autonomia característica de seu sistema federativo, uma responsabilidade dos governos locais, sob a supervisão dos governos estaduais. Isso resulta num sistema que se unifica mais pelos instrumentos e mecanismos de avaliação externa, do que por políticas centralizadas de currículo. Também opera fortemente, em consonância com as avaliações padronizadas, a padronização curricular via livros didáticos, de modo menos explícito, mas nem por isso menos pervasivo (ver, o que dizem sobre essa questão, por exemplo, BURAS & APPLE, 2006, p. 24-25; APPLE, 1993; 1993b).

⁶² Bem como de *Tomorrow's Schools* (HOLMES GROUP, 1990) e *Tomorrow's Schools of Education* (HOLMES GROUP, 1995).

⁶³ Doravante, em todas as ocasiões em que for conveniente o uso de um acrônimo para identificar as Escolas de Desenvolvimento Profissional (Professional Development School), será usada uma versão da expressão traduzida para o português (EDP), à exceção de casos em que o uso do acrônimo original em inglês puder facilitar a remissão a um contexto específico de tal tipo de organização.

criar uma parceria entre um dado número de escolas e uma universidade; repensar a preparação da formação inicial de professores; oportunizar desenvolvimento profissional a professores experientes, com quem os professores iniciantes vão aprender; modelar práticas exemplares que melhorem o desempenho acadêmico dos estudantes; e prover pesquisa aplicada e continuada tanto para professores, quanto para estudantes em ambas instituições” (ABDAL-HAQQ, 1998, p. 2)

Segundo Levine (op. cit.) as Escolas de Desenvolvimento Profissional (EDPs) desafiam alguns elementos centrais e tradicionais da escolarização, através de uma problematização diferenciada – em relação aos contextos tradicionais de escolarização – sobre o que é considerado conhecimento, quem o detém e como ele se desenvolve. Estas questões são fundamentais para a compreensão dos pilares sobre as quais as EDPs se assentam. Um deles, salienta Levine (op. cit., p. 2) é a existência de uma base de conhecimentos sobre ensino que reside entre os profissionais que atuam na área, o que implica, por extensão, que o conhecimento sobre ensino é criado em contextos escolares e que ensinar e aprender estão intrinsecamente conectados. O ato de ensinar implicaria, portanto, a capacidade de aprender. Como desdobramento dessa constatação, a aprendizagem dos professores precisaria ser contextualizada caso se deseje que estes tenham como horizonte a persistência da aprendizagem ao longo da sua prática profissional (GOODLAD, 1990), presumindo, contudo, que tal aprendizagem se dá na relação com outros profissionais, tanto da universidade quanto da escola (ZEICHNER & CONKLIN, 2008, p. 272-273)

Essas ideias basicamente reconhecem ensino e formação docente como elementos interdependentes e tornam evidente a relação analógica entre o conceito de escolas de desenvolvimento profissional e, por exemplo, o papel que os hospitais-escola desempenham na educação médica. Assim, em sua proposição inicial no estudo '*Tomorrow's Teachers*', verbaliza-se a expectativa de que

Tais escolas superariam, em larga medida, muitos dos problemas associados a programas tradicionais de estudos acadêmicos e de inserção na prática. Elas ofereceriam oportunidades superiores para professores e administradores influenciarem o desenvolvimento de sua profissão e para os professores da universidade ampliarem a relevância profissional de seu trabalho, através de (1) deliberação mútua sobre problemas de aprendizagem de seus estudantes e suas possíveis soluções; (2) compartilhamento de atividades de ensino na universidade e nas escolas; (3) pesquisa colaborativa sobre problemas da prática educacional; e (4) supervisão cooperativa dos futuros professores e administradores. (HOLMES GROUP, 1986, p. 56)

Para além dos desdobramentos operacionais do estabelecimento de uma parceria

conectando universidade e escolas, salienta aquele documento que

O conceito de Escolas de Desenvolvimento Profissional presume que o aprimoramento do ensino depende, em última análise, de oferecer aos professores oportunidades para contribuir com o desenvolvimento do conhecimento em sua profissão, para formar relações de cooperação profissional para além de seu contexto profissional imediato e para crescer intelectualmente à medida que amadurecem profissionalmente. A ideia de tais espaços colaborativos também reconhece que a pesquisa e o ensino na área da educação baseada nas universidades deve estar fortemente enraizada na prática de ensino, caso queria se manter sua vitalidade intelectual e credibilidade junto à comunidade profissional. As Escolas de Desenvolvimento Profissional constituiriam, então, uma parceria estruturada para o desenvolvimento da profissão docente e, em última instância, da aprendizagem dos estudantes. (HOLMES GROUP, 1986, p. 56)

Como foi salientado aqui, a constituição de parcerias para a formação de professores foi não apenas uma estratégia, mas também, de certo modo, uma necessidade – percebida por algumas instituições – de estabelecer um processo mais dinâmico de retomada de diálogo entre universidade e escolas. Os dados são imprecisos, mas ao final da década de 1990, havia algo em torno de 1000 Escolas de Desenvolvimento Profissional nos Estados Unidos, estruturadas em torno de uma centena de parcerias (DARLING-HAMMOND, 2005) que, por sua vez mostram-se diversas no que concerne a seus propósitos e funções, estrutura e mecanismos de apoio, elementos que Clark (1999, p. 33-47) utiliza para construir uma tipologia das parcerias existentes, em termos da amplitude, complexidade e qualidade desses elementos e da relação entre eles.

O fato a destacar da categorização feita por Clark (ibid.), muito menos do que os quatro tipos apurados (que correspondem, em linhas bem gerais a uma relação crescente entre os três elementos), é a constatação – entre várias possíveis – de que a estrutura e mecanismos disponibilizados para a parceria precisam ser coerentes e fornecer o apoio necessário à realização da visão, propósito ou função estabelecida pela e para a parceria. Apesar dessa constatação parecer óbvia, os dados trabalhados na presente pesquisa parecem indicar um descompasso entre as intenções de interação manifestas nos projetos dos cursos e as condições estruturais disponíveis na instituição para que tais intenções possam sair do plano da boa vontade, um problema prototípico das análises que olham detidamente para o produto das ações, sem dar a devida atenção aos elementos processuais nelas envolvidos.

Além disso, as conclusões de Clark (op. cit.) acentuam que as parcerias cujo foco ou propósito não tenha amplitude suficiente para abranger um processo de mudança em ambas as

instituições ou que não tenha potencial para envolver mais pessoas do que as estritamente necessárias às atividades da parceria, podem ter dificuldade para efetivamente oferecer condições plenas de desenvolvimento profissional docente. Procurando traçar um paralelo, isso equivale às dificuldades que a lógica fragmentária de atuação da universidade em nossas escolas tem criado para que a ação formativa empreendida nesses dois contextos se desenvolva na medida de seu potencial, como tem sido o caso, por exemplo, da dificuldade de fazer com que a interação entre formação inicial e formação continuada de professores proporcionada pelos estágios ocorra de modo mais explícito.

No plano da pluralidade semântica assumida por muitos termos em áreas como a educação, um equívoco comum, alerta Murrell Jr. é apenas atribuir ao conceito de escola de desenvolvimento profissional uma nova roupagem para uma prática rigorosamente tradicional de treinamento pedagógico de caráter normativo quando

[...] o argumento de defesa de reformas na educação básica das escolas urbanas frequentemente implica que a tarefa para formação de professores é uma simples questão de identificar o ensino e as práticas curriculares certas para o trabalho eficiente no contexto das escolas urbanas, de modo que a solução para o baixo desempenho nessas escolas seja o treinamento para usar essas práticas [...] (MURRELL JR., 1998, p. 13)

Há, portanto, o risco de que sob o manto de uma prática formativa renovada se esteja lidando, de fato com uma mera mudança de rótulos sem que estruturalmente haja um incremento quantitativo e qualitativo nas relações entre universidade e escola. Nesse direção, Abdal-Haqq (1998, p. 70) traz dois argumentos importantes. O primeiro é que o exame de literatura sobre as escolas de desenvolvimento profissionais – através da análise do foco dos diferentes estudos – dá a impressão de que a função principal das parcerias é buscar um novo modelo de eficiência para o trabalho tradicional feito e que, com isso, pouca atenção estaria sendo dada à necessária renovação do que se ensina nas escolas. O outro é que as esperanças de mudanças efetivas nas escolas esbarravam na constatação de que – como instituições escolares – mesmo as escolas de desenvolvimento profissional podem se tornar igualmente resistentes a mudanças.

Em que pese a relevância desses argumentos, também é importante reconhecer a diversidade de sentidos que o termo escola de desenvolvimento profissional (EDP) comporta. Ainda nos primeiros anos da formulação e implementação das EDPs no Estados Unidos já se

observava razoável diversidade de interpretações do conceito, sendo que as duas interpretações mais recorrentes eram o enfoque da parceria com áreas específicas de formação (intra-muros) e, com maior frequência, a busca de parceria com escolas (YINGER & HENDRICKS, 1990). Há, no entanto, como apontam Lasley et al. (1992) diferenças substanciais quanto às estruturas de poder que se estabelecem no âmbito das parcerias, tornando possível, com isso, a constituição de parcerias colaborativas nas quais “[...] o poder é compartilhado e os objetivos são definidos por consenso[...]”, bem como não colaborativas, nas quais

[...] os participantes tem poder desigual e os objetivos são buscados de um modo que maximiza o foco nas necessidades individuais e diminui a efetividade do esforço coletivo. Na busca de satisfazer seus próprios interesses, os parceiros se comportam de maneiras que contradizem seu comprometimento verbal com a colaboração [...] (LASLEY et al., 1992, p. 257).

Além desse tipo de contradição, relações desiguais de poder também se sustentam – talvez de modo mais sutil - quando o sentido dado ao processo reflexivo não faz mais do que postular a aplicação de resultados da pesquisa feita na academia ao contexto da escola, sem a consideração das teorias e saberes incorporadas nas práticas dos professores (ZEICHNER, 1992, p. 297).

Assim, um dos aspectos basilares à constituição de parcerias efetivamente colaborativas é o acolhimento da pesquisa feita pelos professores, na premissa de que

A medida que os professores começam a participar na geração do conhecimento sobre o ensino, aprendizagem e escolarização, eles tornam-se mais críticos tanto da pesquisa gerada nas universidades, quanto das práticas escolares.” (LYTLE & COCHRAN-SMITH, 1990, p. 100)

Há, portanto, na proposição de parcerias colaborativas com escolas, um severo questionamento à visão dos estágios como aplicação da teoria em detrimento de uma perspectiva que os encara como um processo de aprendizagem no qual há uma mediação entre o conhecimento produzido na universidade e aquele produzido pelos professores. Sendo assim, torna-se necessário pensar uma parceria dessa natureza a partir de sua estrutura real, ou seja, o desenvolvimento profissional daqueles que nela atuam – incluindo-se aí os profissionais da universidade – é vital para garantir sua viabilidade e qualificação. Daí a necessidade de que todos os envolvidos sejam chamados a pensar sua participação nesse

processo, buscando explicitar – como esse envolvimento pode impactar o currículo e o funcionamento do dia-a-dia da escola (da comunidade na qual ela se insere).

Essa é, paradoxalmente, uma das dificuldades implicadas para a constituição e manutenção de parcerias. Elas tendem a consumir mais tempo, energia e recursos do que as formas mais tradicionais de organização escolar. De modo acentuado, é sobre os professores das escolas que tende a recair parte significativa do ônus pela sua implementação, razão pela qual também é preciso discutir e planejar cuidadosamente sobre estratégias capazes de permitir a criação de condições propícias para sua implementação. Isso implica reunir esforços competentes para exercer pressão para que os responsáveis pela gestão da educação básica tenham uma postura coerente com a prioridade que alegam que a educação deva ter. Em várias parcerias nos Estados Unidos foi possível sensibilizar a gestão para a necessidade de liberação de tempo da carga horária do professor para permitir seu engajamento. Em outros, a comunidade assentiu quanto à reestruturação de tempos na escola ou ainda foram buscadas alternativas de organização de tempos já existentes. Em algumas, no entanto, foi precisamente a participação solidária de professores da universidade e de estagiários que ajudou a produzir condições para que os professores pudessem se envolver com seu desenvolvimento profissional dentro da própria jornada de trabalho.

Assim, Darling-Hammond (2010, p. 36) aponta que várias faculdades de educação nos Estados Unidos foram capazes de fazer transformações da maior relevância no trabalho que vinham fazendo na formação docente e que

No âmago de grande parte desse progresso há um esforço para incorporar os saberes derivados da prática, através do envolvimento de profissionais experientes das escolas e para conectar teoria e prática, tanto através de experiências bem planejadas de inserção no contexto profissional, frequentemente em escolas de desenvolvimento profissional e através do uso de métodos de estudo de caso, de pesquisa-ação e de um processo de avaliação de desempenho” (DARLING-HAMMOND, 2010, p. 36)

No entanto, como alerta a autora (*ibid.*, p. 35), o momento para a educação nos Estados Unidos é, paradoxalmente, o melhor e o pior possíveis. É, por um lado, o melhor dos tempos em função dos esforços e avanços que se produziram nas últimas décadas em termos de referenciais para a formação de professores e pelos compromissos com a educação que setores progressistas esperam que o governo eleito em 2008 demonstre e, por outro lado, é o pior dos tempos, pelo conjunto de forças reunidas para desconsiderar esses esforços, avanços

e compromissos.

6.2 FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSITY OF WISCONSIN - MADISON

Antes de começar a tratar da questão da formação docente no âmbito da University of Wisconsin – Madison, é importante oferecer alguns dados, inclusive como forma de prover um quadro de referência sobre aquele contexto.

Apenas para se ter uma noção do contexto atual da universidade, ela foi criada em 1848 e iniciou suas atividades no ano seguinte com 17 alunos. Hoje a UW-M tem cerca de 42 mil alunos no total e quase 10 mil na pós-graduação. Trabalham na instituição cerca de 16 mil funcionários⁶⁴, dos quais 2 mil são professores. Tem um orçamento anual (2007-2008) de 2,3 bilhões de dólares, cujas maiores fontes são programas e projetos federais (29%), dotação do estado de Wisconsin (20%), doações (19%) e anuidades de alunos (15%). A universidade investe cerca de 900 milhões de dólares anuais em pesquisa, o que a coloca nas primeiras posições nacionais em termos de recursos para pesquisa em diversas áreas, sendo a instituição norte-americana com o maior orçamento para pesquisa na área das humanidades e referência internacional em áreas como ciências rurais, ciências da saúde, engenharias e educação. Trata-se, portanto, de uma das maiores universidades dos Estados Unidos.

Como se sabe, a University of Wisconsin (UW-M) tem uma longa e respeitada tradição em educação e além da excelência acadêmica em várias áreas, a instituição também é conhecida por ter como um de seus princípios uma ideia – conhecida como Ideia de Wisconsin – atribuída ao então Reitor Charles Van Hise (em 1904), de que a educação deveria influenciar e melhorar a vida das pessoas para além das salas de aula da universidade e que a pesquisa realizada na universidade deveria ajudar a resolver problemas e melhorar a saúde, a qualidade de vida, o meio ambiente e a agricultura para todos os cidadãos de Wisconsin. Isso fez com que a universidade desenvolvesse uma forte tradição extensionista e sempre buscasse mecanismos de interação efetiva com a comunidade.

⁶⁴ Esse número inclui funções docentes ocupadas por alunos de pós-graduação e algo que equivale, no Brasil, a bolsas de trabalho para estudantes de graduação.

6.2.1 Histórico da Parceria entre a University of Wisconsin e Escolas de Madison

Conforme tem sido acentuado ao longo deste trabalho, o conceito de Escola de Desenvolvimento Profissional (EDP) permite uma perspectiva melhorada e ampliada sobre produção de conhecimento no campo da educação, especialmente quando se entra em contato como contextos em que há uma parceria formalmente estabelecida, como o da parceria entre a University of Wisconsin – Madison (UW-M) e o Distrito Metropolitano Escolar de Madison (MMSD), que tem também a participação da organização sindical dos professores de Madison (Madison Teachers Incorporated – MTI).

Essa parceria sob a forma de Escola de Desenvolvimento Profissional inicia formalmente em 1997. Resulta, no entanto, de um processo que começou de forma mais consistente 14 anos antes, com um processo sistemático de colaboração com as escolas Lincoln e Midvale. Em 1983, uma comissão de avaliação externa fez uma análise crítica do programa de formação de professores para o ensino fundamental da UW-M, com referências elogiosas à qualidade do corpo docente, à preocupação com a conexão entre as disciplinas do currículo e a prática de ensino e ao uso das atividades educacionais de professores como base para a pesquisa (GATTI et al. 2008, p. 3)⁶⁵. Emerge, no entanto, como tema principal a ser discutido, a falta de coesão ao longo de todo o programa. Ou seja, havia qualidade nas atividades desenvolvidas individualmente pelos professores – cuja autonomia acadêmica pessoal tendia a ser colocada à frente dos objetivos dos programas nos quais atuavam – mas pouca conexão entre elas. Havia, segundo a comissão que fizera a avaliação do programa, a falta de uma ação concertada que pudesse ser traduzida em objetivos, discurso e valores compartilhados. Além disso, a comissão salientava que se a intenção era criar um programa de formação de professores genuinamente coerente, isso exigiria, diante do que constatara, algum sacrifício no que concerne à autonomia pessoal dos professores.

Mas, de modo mais contundente, a comissão registra, em tom de desapontamento, a falta de envolvimento do corpo docente com atividades de formação continuada, o que se manifestava, entre outras formas, num fluxo unidirecional de conhecimento, da universidade para a escola, com uma clara concentração de poder nessa relação. Ao concluir seu relatório a

⁶⁵ Para a discussão de aspectos relativos à história e constituição do programa o fio condutor será o trabalho de Gatti et al (2008), por ser aquele que cobre um período mais amplo de atividades do programa. Assim, os textos de Zeichner & Miller (1997) e de Zeichner & Klehr (2005), bem como informações colhidas diretamente junto a participantes do programa terão, nessa discussão, um papel suplementar.

comissão registrava que o programa tinha qualidades invejáveis, mas recomendava que tamanha prosperidade intelectual deveria servir para estimular o diálogo e a reflexão com aqueles com os quais o programa tem relação, ou seja, as escolas e os professores.

Em 1986, diante da mobilização das Faculdades de Educação dos Estados Unidos no que concerne à reestruturação dos programas de formação docente, John Palmer, então diretor da Faculdade de Educação, designou uma comissão cuja tarefa seria formular – a partir da reflexão sobre os programas da Faculdade de Educação à luz de diversos documentos chave⁶⁶ que pudessem ter impacto direto ou indireto sobre tais programas – uma proposição de políticas e de filosofia a ser considerada pela instituição.

O resultado do trabalho da comissão faz uma apreciação crítica sobre a formação inicial feita pela universidade e, diferente da avaliação anterior, não é composta apenas por pessoas da Faculdade de Educação, mas também de outros institutos. Além de sugerir, como relatam Gatti et al (op. cit.), que a formação docente não deveria ser preocupação apenas da Faculdade de Educação, mas da universidade como um todo, o relatório vai adiante e salienta que os professores da educação básica em atuação em Madison também deveriam ser considerados como elementos fundamentais caso se desejasse que a formação de professores no ensino fundamental fosse verdadeiramente integrada e holística.

O tom de crítica é elevado quando é feita referência à incoerência tanto da formação disciplinar específica, quanto da formação pedagógica, acrescentado-se que aquela seria inconsistente e que esta seria pouco coesa. Essas constatações, ressaltava a comissão, tornavam-se especialmente flagrantes quando cotejadas as disciplinas cursadas na universidade com as desenvolvidas a título de prática de ensino nas escolas. A comissão reforça que caso houvesse uma expectativa de que os professores em formação inicial devessem poder contar com o que aprendem na universidade e serem capazes de agir reflexivamente em sua abordagem da escola e do ensino, sua relação formativa na interface com as escolas precisaria ser muito melhor estruturada e planejada do que vinha sendo. Resultam, portanto, do trabalho da comissão, duas recomendações centrais, uma propondo a implementação de um programa articulado de seis anos, culminando num mestrado em ensino, com um ano de estágio remunerado e a outra, a criação de uma Escola de

⁶⁶ Os documentos pautados para análise, segundo Gatti et al (2008, p. 4-5) eram o Carnegie Task Force as Teaching as a Profession, da análise de Harry Judge sobre a pós-graduação em educação nos Estados Unidos, do relatório da California Commission on the Teaching Profession, o Relatório do Holmes Group, entre outros.

Desenvolvimento Profissional.

Assim, a partir de vários movimentos sucessivos, que incluem a participação mais ativa de professores no apoio ao processo de dessegregação de escolas de Madison⁶⁷, a publicação do documento “Tomorrow’s Schools” (HOLMES GROUP, 1990), um outro processo de avaliação externa, em 1994 e, naquele mesmo ano, o início do programa Teach for Diversity⁶⁸, ajudaram a criar as condições estruturais para o início formal da parceria entre a universidade e, inicialmente, quatro escolas (Midvale, Lincoln, Thoreau e Cherokee), em 1997, todas de ensino fundamental. Posteriormente se somaram a essas, mais duas escolas de ensino Fundamental (Wright e Jefferson) e duas de ensino médio (Memorial e West).

Em 2008, Ken Zeichner, coordenador da parceria e Jack Jorgensen, diretor de extensão da Faculdade de Educação apresentaram uma proposta formal⁶⁹ de ampliação da parceria para até 25 escolas, o que triplicaria o número de escolas envolvidas, acompanhada pela duplicação do investimento da universidade nesse programa⁷⁰. Além disso, duas outras diferenças importantes foram propostas: a contratação de um profissional para atuação exclusiva no programa, que teria ao seu encargo a coordenação geral das atividades e o aprofundamento das relações entre essa rede de escolas e a universidade, particularmente no

⁶⁷ Em 1979 um grupo de pais de alunos da cidade de Madison registrou uma queixa na Agência de Direitos Cívicos de Chicago, inconformado com o fechamento de algumas escolas da região sul da cidade. Alegavam que tal fechamento tinha como efeito a criação e perpetuação do isolamento étnico e racial das escolas Lincoln e Franklin, então com 58% e 50% de estudantes oriundos de minorias (uma taxa que em Madison era de 13%). Em 1983, o Distrito Escolar Metropolitano de Madison decidiu que a estratégia mais adequada para reverter esse fenômeno de segregação, seria a de associar cada uma dessas escolas com duas outras – Randall e Thoreau – com matrículas de estudantes de grupos minoritários abaixo da média do distrito (7,5% e 8,2%, respectivamente). Com a redistribuição de alunos e divisão de responsabilidades entre cada par de escolas – que funcionariam como uma única com dois campi, divididos por séries – a expectativa era ter uma distribuição étnica menos destoante do que a observada no conjunto do distrito. A associação de pais de Thoreau não aceitou tal proposição e um grupo de 150 pais de alunos da escola Midvale acolheu, em seu lugar, a ideia, formando um par com Lincoln. De acordo com Mary Kay Johnson (depoimento pessoal) os debates e os ânimos estavam acirrados e então ela e Maurine 'Cookie' Miller foram contratadas com a missão de apoiar pedagogicamente os professores para lidarem com os desafios que essas escolas reunidas apresentavam. Em função disso, a universidade foi contatada e alguns professores, dentre os quais Robert 'Bob' Tabatchnik, Ken Zeichner e Mary Louise Gómez, passaram a cooperar em bases regulares nesse processo.

⁶⁸ O programa Teach for Diversity, implementado entre 1994 e 1997, mantido por financiamento federal, era voltado à formação, em nível de pós-graduação, de professores com ênfase em questões de cultura, ensino e aprendizagem em ambientes marcados pela diversidade (ZEICHNER & MILLER, 1997). Durante um período de pouco menos de dois anos, os participantes do programa participavam de cursos na universidade, bem como nas escolas. Nesse período, a escola Lincoln, que já mantinha uma relação de parceria com a universidade há vários anos, era conectada à universidade através da presença e oferta *in loco* de cursos desenvolvidos principalmente pelos professores Ken Zeichner e Carl Grant.

⁶⁹ The Rationale for Developing a Network of Partner Schools: discussion paper (ZEICHNER & JORGENSEN, 2008).

⁷⁰ De cem mil dólares, com as atuais 8 escolas, para cerca de 220 mil dólares, no total das 25 previstas.

que diz respeito à formação continuada de professores e à inserção de um número cada vez maior de estudantes da universidade em escolas parceiras.

A proposta foi aceita em todos os níveis da instituição, inclusive no que diz respeito ao seu financiamento e havia a previsão de que pudesse ser implementada gradativamente a partir do ano letivo 2009-2010, já havendo negociações em andamento com a escola de ensino fundamental Aldo Leopold, que já vinha mantendo uma estreita relação com a universidade através do acolhimento da maioria dos estagiários dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras e que tem se destacado por funcionar como escola de imersão bilíngue, ou seja, aquela na qual são integrados falantes nativos de inglês e falantes nativos de outras línguas (com destaque para espanhol) em atividades voltadas ao letramento e ao ensino de conteúdos escolares. Ao mesmo tempo, a ampliação da parceria coincide com o afastamento (em princípio, por tempo determinado) do Prof. Zeichner para o desenvolvimento de atividades junto a um projeto similar de conexão de uma outra grande universidade, situada na costa oeste dos Estados Unidos, o que provocara, por parte de vários participantes da parceria em Madison, um misto de consternação e incerteza.

Sinteticamente esse é, portanto, o percurso histórico da parceria, cujo funcionamento passa agora a ser descrito.

6.2.2 Funcionamento da Parceria UW-Madison – MMSD

Traçada, em linhas gerais, a história do programa, passamos à descrição de seu funcionamento. A rigor, a parceria entre a universidade e escolas de Madison funciona como um programa de formação de professores que se distingue de seus congêneres em alguns aspectos. Um primeiro lugar, em seus objetivos, formação inicial e formação continuada são dois processos indissociáveis. Há, de um lado, um componente de formação continuada que almeja oferecer experiências de desenvolvimento profissional de qualidade, especificamente planejadas para os contextos nos quais a universidade está inserida e, ao mesmo tempo, visa a melhorar a aprendizagem dos alunos das escolas participantes. Há, de outro lado, um componente de formação inicial que objetiva ao aprimoramento da formação de professores tendo em vista o ingresso na profissão docente no contexto de escolas urbanas marcadas pela diversidade cultural.

Para dar conta desses dois componentes, universidade e escola unem esforços a partir de uma estratégia de associação de professores em formação inicial a profissionais experientes em exercício nas escolas, com a mediação dessa relação por parte de um profissional⁷¹ designado pela universidade para fazer a orientação de estagiários no próprio ambiente das escolas, com a participação, nessa tarefa, de assessores pedagógicos (Instructional Resource Teachers) que trabalham para o Distrito (alguns em meio expediente, e a outra metade de sua carga horária como orientadores de estágio, outros, em tempo integral). Além disso, cabe aos supervisores fazer contato com os professores de metodologia e didática ou de disciplinas que tenham a previsão de atividades de contato com as escolas parceiras para ajudar a criar as condições para que o desenvolvimento de tais atividades esteja de acordo com as expectativas tanto da universidade quanto das escolas. A tarefa essencial desse profissional, portanto, é funcionar como elo de ligação entre universidade, escola, estagiários, professores das escolas, professores da universidade e as comunidades das respectivas escolas. Trata-se, portanto, de uma função que exige a capacidade de movimentar-se com fluidez nestes diferentes espaços. No que diz respeito à formação continuada, além das políticas e diretrizes do Distrito Escolar, nas escolas da parceria o trabalho dos supervisores da universidade é consorciado com o dos assessores pedagógicos como forma de viabilizar espaços de formação continuada para os professores das mesmas. Várias atividades propostas têm como horizonte tanto o atendimento às demandas e às políticas gerais do Distrito quanto as necessidades específicas dos grupos de professores nas diferentes escolas⁷².

A unidade das ações na parceria é garantida por uma dinâmica de trabalho coletivo de planejamento, desenvolvimento e acompanhamento por parte dos supervisores da universidade. Há reuniões mensais, nas quais são compartilhadas informações, discutidas questões de interesse geral e planejadas e definidas atividades. Essas reuniões são feitas nas escolas da parceria e geralmente contam com a presença do coordenador geral, das supervisoras, de pessoal da coordenação pedagógica das escolas e, com razoável frequência,

⁷¹ Apesar do caráter dialógico da função desempenhada por esse profissional, a palavra usada em inglês para designar tal função é 'supervisor', um termo que vínhamos tentando evitar neste trabalho. No entanto, a bem da fidedignidade do relato o termo supervisor (e suas flexões de gênero e número) será utilizado quando for necessário referir ao cargo ocupado por tais profissionais.

⁷² De modo geral, uma preocupação que tem rondado as reuniões e discussões de professores em tempos recentes é a necessidade de preparação e certificação de professores que possam atuar em contextos crescentemente bilíngues. Há, tanto por parte do Distrito quanto da Universidade um movimento de reunião de esforços para dar conta dessa demanda, o que compreende inclusive repensar a organização da formação inicial de professores para permitir a agregação da formação da certificação para ensino bilíngue à formação básica para o ensino fundamental.

estudantes de pós-graduação da universidade. Como acontecem em horário normal de aula, não é comum a presença de professores da própria escola.

Numa base cotidiana, cada orientador de estágio da universidade assume responsabilidade pelo acompanhamento sistemático de cerca de oito estudantes por escola, mas precisa, já que as escolas funcionam associadas em dupla, estar ciente da situação dos estagiários da escola com a qual está associada, o que tende a duplicar o número de estudantes com os quais mantém alguma relação profissional. Esse compartilhamento, apesar de aumentar a carga de trabalho, é visto positivamente pelas orientadoras⁷³, uma vez que ajuda a romper com o isolamento característico da docência. No caso das orientadoras que atuam nas escolas Thoreau e Cherokee, elas relataram, em situações distintas, o quanto apreciavam ter a possibilidade de trabalharem uma com a outra, especialmente porque uma é assessora pedagógica de escola e a outra é aluna de pós-graduação, com larga experiência prévia de ensino em Chicago. Ambas registram que esse convívio é gerador de constantes e enriquecedoras aprendizagens para ambas.

Outro braço da chamada tríade são os professores colaboradores das escolas⁷⁴. Para tornar-se professor colaborador, há uma exigência estadual de que os professores sejam devidamente licenciados para docência⁷⁵, tenham pelo menos três anos de experiência

⁷³ O grupo que atuava orientação de estágios no ensino fundamental (equivalente, grosso modo, ao Curso de Pedagogia, no Brasil) era composto na ocasião, apenas por mulheres. De igual modo, no grupo de estudantes realizando estágio no ensino fundamental, também só havia mulheres. Assim, sempre que estiver me referindo especificamente a alguma profissional ou estagiária daquele grupo, farei a opção pela flexão feminina de gênero. A opção pelo gênero masculino será feita naqueles casos em que se tratar de referência geral, cuja neutralidade de gênero tende a ser definida, em língua portuguesa, através do gênero masculino.

⁷⁴ O termo em inglês usado para definir essa função é 'cooperating teacher', ou seja, professor colaborador. Em praticamente todos os contatos mantidos, incluindo as reuniões, sempre é feita menção muito respeitosa ao trabalho feito por tais professoras e professores na acolhida dos estudantes da universidade. Da mesma forma parece haver uma preocupação generalizada por parte do pessoal da universidade pela baixa compensação financeira que recebem da universidade. Tal compensação só tem caráter mais substancial quando se trata de isenção ou redução de taxas pagas por cursos feitos na universidade, já que a remuneração por eventuais aulas ou palestras dadas tem valor praticamente simbólico.

⁷⁵ As licenças para o exercício do magistério são concedidas, nos Estados Unidos, na esfera estadual, que tem ao seu encargo a supervisão dos sistemas público e privado de educação. Há, como em vários outros aspectos daquele sistema federativo, diferenças substantivas nas exigências feitas pelos diferentes estados para a concessão e renovação periódica de tais licenças, mas em geral a concessão é feita pela comprovação da formação mínima exigida (e em alguns estados isso significa um título universitário acrescido de treinamento didático-pedagógico) e fornecimento de evidência relativa ao cumprimento de padrões estabelecidos pelos estados, além da aprovação em exames de competência geral específica. A renovação geralmente é baseada no somatório, ao longo de ciclos de 5 ou mais anos (dependendo dos estados) de exercício profissional, de pontos atribuídos a diferentes atividades feitas pelos professores, o que tipicamente inclui cursos, oficinas, experiências de ensino em outros contextos, participação em orientação de estágios, atividades voluntárias e participação em projetos, entre outras. Há ainda, na maioria dos sistemas, requisitos menos exigentes para a o exercício temporário da profissão (até 3 anos), especialmente em áreas nas quais há carência de pessoal.

profissional e tenham realizado um curso ou seminário preparatório para a atividade de acompanhamento de estagiários⁷⁶, além de terem cumprido as mesmas exigências aplicáveis à formação de professores ou de terem seu trabalho de acompanhamento formalmente recomendado por supervisor imediato na escola ou de instituição de ensino superior ou ainda de estagiário com o qual tenha trabalhado nessa relação professor – estagiário.

Um aspecto interessante no processo de seleção de professores colaboradores nas escolas é que em função da inserção de orientadores da universidade nas escolas, o grau de familiaridade com as dinâmicas ali existentes e o conhecimento contextual do corpo docente fazem com que a perspectiva através da qual a triagem inicial é feita seja ao mesmo tempo ampla e profunda. As orientadoras da universidade têm, nesse sentido, uma visão rica em detalhes sobre a trajetória profissional, estilo de trabalho, características pessoais, pontos fortes e eventuais fragilidades de prospectivos professores colaboradores. Da mesma forma, são conhecedoras das escolas, do perfil das turmas e, em muitos casos, até mesmo de várias situações individuais dos alunos das escolas. Isso permite aprimorar consideravelmente a qualidade do planejamento feito pela universidade, na medida em que torna possível identificar, nas diferentes escolas os espaços mais adequados para os perfis de cada um dos estagiários selecionados para fazer parte do programa de parceria.

O terceiro braço da tríade é o estagiário, que passa – em função do número limitado de vagas – por um rigoroso processo seletivo que começa, de fato, a partir de uma atividade prospectiva feita na universidade pelas orientadoras. Em princípio, nenhum estudante ingressa na universidade diretamente no programa de parceria com as escolas. Em todos os programas os requisitos são relativamente parecidos, mas no caso das parcerias há uma expectativa de maior exigência de tempo nas escolas, bem como de uma destacada ação junto às comunidades das quais os alunos fazem parte. Assim, participar do programa de parcerias é uma opção, não uma imposição. O número de candidatos que se inscrevem varia de ano a ano e, segundo Joné Kiefer (que atua na orientação de estagiários na escola Thoreau e que ingressou no programa como professora colaboradora) isso depende em grande parte do professor da universidade que ministra disciplinas que tem alguma relação com a escola ou

⁷⁶ Estão dispensados dessa exigência os professores que recebem estudantes realizando a parte prática das disciplinas, algo como um pré-estágio focalizado (o *practicum*). A norma só se aplica para professores que acompanharão os estágios curriculares de maior duração (*full teaching practice*). No caso da UW-M o curso exigido é o C&I 860 : Supervisão de Estagiários (Supervision of Student Teachers), que tem status de pós-graduação.

que tem atividades ali embasadas ⁷⁷(é o caso, salientado por ela, da disciplina de Introdução à Educação). As supervisoras participam em ao menos uma das aulas, explicando como funciona o programa e prestando esclarecimentos para dirimir dúvidas que eventuais interessados possam ter.

Dadas as características do programa, com sua ênfase na formação de professores para o contexto de escolas urbanas⁷⁸ de alta complexidade e diversidade, é comum, entre os candidatos, um perfil que inclui, entre outras características, proficiência em alguma língua estrangeira (geralmente espanhol), alguma vivência no exterior, geralmente em países da América Latina, razoável identificação com questões afetas às desigualdades na sociedade americana⁷⁹ e o interesse em atuar profissionalmente em escolas de grandes centros urbanos⁸⁰.

O processo seletivo é constituído de entrevista e da produção de um texto e, uma vez selecionados, as estagiárias passam cerca de quatro a cinco semestres na mesma escola (ou par de escolas), geralmente acompanhando consistentemente um mesmo professor. Normalmente busca-se que cada candidato tenha seu perfil referido a dois professores colaboradores diferentes, assim como cada professor tenha pelo menos dois candidatos. A tarefa complexa então é fazer a aproximação dos dois perfis – o do estagiário e o do professor colaborador. Apesar da complexidade, tanto Joné Kiefer quanto Lauren Gatti, que têm trabalhado juntas nessa tarefa, reiteram que em síntese ela consiste em mapear as melhores condições possíveis para que estagiários e professores possam – com tranquilidade – aproveitar ao máximo o potencial de compartilhamento que a parceria proporciona.

⁷⁷ Alguns desses professores tem um entusiasmo especial pelo programa de parceria e tem o hábito inclusive de realizar várias de suas aulas nas escolas, frequentemente mobilizando a *expertise* de professores ali lotados em temas de interesse da disciplina. Durante o período em que estive em Madison, Joné, uma alfabetizadora bastante reconhecida entre seus pares (e que trabalha meio turno como supervisora de estágios e outro, como assessora pedagógica na escola), se preparava para conduzir, na escola, um curso teórico-prático sobre alfabetização a ser compartilhado com uma professora da universidade.

⁷⁸ Em geral o uso do termo 'urban school' em inglês é feito quando se quer fazer referência a escolas públicas, situadas em regiões urbanas densamente povoadas, frequentadas por estudantes de minorias raciais e de baixa renda. Trata-se, portanto, de um recurso para implicar a complexidade e diversidade da escola, mais do que sua localização geográfica. Há ainda um outro termo, 'inner city school', que teria razoável confluência semântica com o termo 'escola de periferia', usado no Brasil.

⁷⁹ Apesar dessa identificação, ainda é quantitativamente inexpressiva no programa a participação de estudantes oriundos das chamadas minorias étnicas ou raciais. Isso é visto como um problema pela coordenação do programa, na medida em que se acreditava que a própria existência do programa pudesse ajudar a criar ou ampliar canais de acesso de tais 'minorias' à universidade.

⁸⁰ Nos Estados Unidos, próximo ao fim do ano letivo das universidades, inicia-se a temporada de recrutamento de novos professores pelos distritos escolares, num processo que replica a estratificação do sistema universitário americano, ou seja, candidatos de universidades mais prestigiadas, tendem a receber mais e melhores ofertas de emprego. Distritos mais exigentes em termos de requisitos docentes tendem a remunerar melhor, sendo que muitos desses acorrem a Madison em busca de egressos, particularmente aqueles que passaram pelas parcerias.

Uma vez harmonizados os dois perfis, a tarefa seguinte é organizar a implementação da tríade, que se dá na assim chamada Conferência ou Reunião Inicial da Tríade (Initial Triad Conference), da qual tomam parte a supervisora, a estagiária e o professor ou professora colaboradora. Faz parte do ritual dessa primeira conferência repassar minuciosamente os parâmetros e expectativas, permitindo com isso construir um entendimento comum do que se espera que o estágio possa ser. Também é nessa reunião que se estabelece como e quando vão acontecer as observações formais por parte da supervisora da universidade, que normalmente são entre 2 e 4 por estagiário a cada semestre. Nessas observações há um roteiro estabelecido, previamente conhecido por todos e é feita uma anotação formal que comporá a avaliação do estagiário.

Existe um manual de estágio para cada um dos programas existentes, bem como para cada pré-estágio associado à parte prática das disciplinas de metodologia e didática, no qual são dadas minuciosas informações e orientações que parametrizam a atuação de cada pessoa envolvida no processo de inserção do professor em formação inicial no contexto de atuação (incluindo a direção da escola). Há nesse manual não apenas aspectos normativos, mas também várias sugestões quanto a questões recorrentes nas situações envolvendo os estágios. Tais indicações não ficam confinadas aos estagiários, mas claramente esse é o foco do manual como um todo.

Há também várias instâncias consultivas e comitês que têm a atribuição de fazer o acompanhamento dos programas, tanto em suas especificidades, quanto em seus aspectos gerais. A constituição dessas instâncias reflete o entendimento de que a formação docente não pode ser responsabilidade exclusiva da Faculdade de Educação (SoE). Um exemplo disso é o Conselho de Formação Docente da Universidade (UTEC – University Teacher Education Council), coordenado pela SoE, mas com ativa participação de várias áreas da universidade e também da comunidade profissional de professores. Na reunião semestral que foi possível acompanhar, a representante da Escola de Engenharia, por exemplo, expressava formalmente a intenção de colaborar (inclusive no que diz respeito ao suporte financeiro) num projeto da SoE (chamado SciCore) de ajustar o foco de disciplinas da áreas de ciências ministradas a estudantes universitários que não são especificamente dessas áreas. A proposta, muito bem recebida na reunião, advogava que o foco dessas disciplinas deveria, por uma questão de relevância, estar nos modos de aquisição e utilização do conhecimento científico pelos cidadãos ao invés de estar nos conhecimentos específicos de qualquer das áreas científicas

específicas.

No âmbito da prática de ensino, há, no entanto, uma instância consultiva que tem uma importância fundamental para a viabilização de um planejamento compartilhado. Essa instância, chamada de Clinical Associates (o equivalente a Comitê Assessor da Prática), é, dentre os dois comitês consultivos existentes dentro da estrutura da Faculdade de Educação para o acompanhamento de questões relativas à prática de ensino, aquele com maior representatividade das escolas do que da universidade e que, além disso, tem como foco de atenção o contexto do ensino fundamental. Suas reuniões acontecem quatro vezes por ano para discutir as linhas gerais de todas as atividades de prática de ensino desenvolvidas pela universidade nas escolas. Nela estão representados a universidade, escolas, orientadores de estágio, professores (e suas organizações) e estudantes. Nas reuniões, dentre outras atividades, há espaço para que os professores de disciplinas que têm atividades de prática de ensino previstas para as escolas façam a apresentação de sua proposta de trabalho, que é discutida. Esse processo permite entender quais expectativas estão presentes e como os parceiros – da universidade e da escola – podem colaborar para o desenvolvimento mais harmônico dessas atividades, inclusive no que diz respeito à conciliação entre essas expectativas e a proposta das escolas.

As sugestões e recomendações dos Clinical Associates não tem caráter de deliberação, mas foi possível observar que as discussões ali travadas parecem ser altamente apreciadas pelo pessoal que atua nas escolas. Há, em certo sentido, uma sensação de que aquele espaço ajuda a definir com maior clareza aspectos importantes da relação operacional entre universidade e escola, bem como a de que ali também é possível para a escola contribuir para o refinamento de atividades propostas pela universidade. Há porém, na percepção do Prof. Ken Zeichner (depoimento pessoal), a necessidade de uma participação mais efetiva de professores da universidade, muitos dos quais não têm sequer comparecido a esses encontros. Trata-se, portanto de um espaço importante pela potencial simetria proporcionada, porém menos aproveitado pela universidade do que poderia ou seria necessário.

Assim como no chamado programa regular (que não funciona sob esse sistema de parceria), os professores em formação passam por um processo de certificação baseado em um conjunto de parâmetros (Apêndice C), que a universidade usa para dar apoio e avaliar o desenvolvimento profissional docente desses professores. Estes parâmetros foram

desenvolvidos em consonância com as exigências legais do estado de Wisconsin.⁸¹ Há um sistema de coleta de dados, disponibilizado pela internet (o *e-portfolio*), no qual os professores em formação registram sua caminhada, suas atividades, reflexões, enfim tudo o que for relevante para constituir evidências de terem atingido os 15 parâmetros. Uma vez cumpridos os requisitos legais (por exemplo, cumprimento de créditos, e realização de todas as atividades de prática de ensino) e feita a apresentação do *e-portfolio* evidenciando o que se poderia chamar de 'competência', o Departamento de Instrução Pública de Wisconsin (DPI – Department of Public Instruction), bem como órgãos de outros sistemas de ensino aceitam essa certificação como credencial para ingresso na carreira do magistério⁸², mas em geral também há exigências relativas à aprovação em exames.

Para cada um dos quinze parâmetros exigidos, por sua vez, há um conjunto de indicadores (Apêndice D) que detalham que tipo ou nível de evidência é esperado dos professores em formação. A avaliação da prática de ensino é feita com base numa escala de quatro faixas de demonstração de desempenho (Exemplar, Aceitável, Emergente, e Inaceitável)⁸³.

Quanto ao sistema de *e-portfolios*, sua concepção leva em conta a necessidade de fazer com que o processo de relato seja uma oportunidade de constante reflexão sobre os objetivos do programa. Conforme enfatiza Steve Head (depoimento pessoal), responsável pelo EPCS, o primeiro contato dos professores em formação com a plataforma é, ao mesmo tempo, uma preparação para que possam dar conta dos desafios de escrita acadêmica que seu processo formativo demanda e também que possam perceber, nesse processo de escrita o seu próprio

⁸¹ O Departamento de Instrução Pública de Wisconsin havia dado à universidade três alternativas para reconhecimento da certificação dada a seus egressos: a adoção integral dos parâmetros constantes no regulamento PI-34, a adoção dos padrões propostos por um consórcio interestadual, ou a elaboração de parâmetros pela própria universidade. A UW-M preferiu a terceira opção, que foi construída com base nas políticas e filosofia da instituição e da unidade, sem desconsiderar as duas outras, que eram vistas como insuficientes no que diz respeito ao tratamento das questões culturais, da diversidade e também quanto ao uso da tecnologia. Sua elaboração foi feita a partir de um processo de escuta que envolveu setores da universidade, das escolas e das categorias profissionais representadas nos fóruns institucionais.

⁸² Há um setor na Faculdade de Educação (o EPCS - Education Portfolio and Career Services) voltado especificamente à orientação sobre certificação e colocação no mercado de trabalho, bem como pela organização dos *e-portfolios*'. É a partir desse setor que em geral começa o processo de inscrição a licenças. Existem acordos de reciprocidade entre a maioria dos 50 estados, especialmente, alguns pautados em processos de acreditação – aos quais a University of Wisconsin - Madison, por decisão política institucional, não aceitou aderir, apesar (ou por causa, dependendo do ponto de vista) de sua posição nos diversos *rankings* disponíveis ou, cada vez mais, um testes padronizados desenvolvidos nacionalmente (por organizações privadas) ou localmente, com a intermediação dos governos estaduais.

⁸³ Em todas as demais atividades curriculares, os professores em formação são avaliados em termos de demonstração de Suficiente ou Insuficiente Evidência de desempenho.

processo de desenvolvimento profissional. O sistema de *e-portfolios* iniciou em 1999 para atender às necessidades da parceria entre a universidade e as escolas de desenvolvimento profissional, mas atualmente está disponível em mais de duas dezenas de programas da Faculdade de Educação, já tendo sido utilizado por mais de 1800 estudantes, tanto no registro de sua caminhada, quanto posteriormente no processo de colocação no mercado de trabalho. Segundo o responsável pelo EPCS, são nítidas as diferenças qualitativas entre os portfólios de estudantes ligados à parceria e aqueles dos programas regulares. Ele reitera – e foi possível perceber isso ao assistir três sessões de apresentação – que talvez em função do acompanhamento e discussão mais consistente que a orientação *in loco* na escola é capaz de prover, que os portfólios daqueles ligados à parceria tem um foco claramente definido em seu processo de desenvolvimento profissional docente e na relação de tal processo com a articulação dos objetivos do programa, entre os quais aparece com destaque o tratamento de questões ligadas à diversidade cultural e ao eixo da justiça social. Nas apresentações de um dos programas regulares (o de Línguas Estrangeiras), apesar da qualidade das apresentações e das reflexões, o foco tendia a estar mais restrito a questões metodológicas do ensino e da aprendizagem.

Por fim, em relação à formação continuada dos professores das escolas, duas questões merecem destaque. Em primeiro lugar, o acompanhamento feito pelo profissional da universidade atuando na escola em associação com os assessores pedagógicos permite que as iniciativas tenham um caráter não episódico, mas integrado no processo de reflexão sistemático sobre a relação entre o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e as condições sociais de escolarização (em consonância com a filosofia do programa). Os encontros da tríade (supervisor – estagiário – professor) permitem, ainda que idealmente, identificar questões, temas e situações de potencial interesse tanto para a universidade quanto para a escola. O segundo elemento a destacar é a existência de um movimento relativamente vigoroso de pesquisa-ação entre professores do município. Esse movimento, chamado de Classroom Action Research (CAR) começou como uma oportunidade isolada de formação continuada oferecida pelo distrito em 1990, mas ganhou fôlego, inicialmente pelos esforços de investimento do Distrito e, mais tarde, pela participação da universidade. Diferentemente de muitos programas com igual intenção, a liderança do grupo é feita pelo distrito, com a universidade tendo um papel de apoio (CAROL-BRUCE et al, 2009). Entre 30 e 100 professores participam do grupo todos os anos. Frequentemente seu ingresso no grupo se dá

por um curso sobre pesquisa ação ao qual a universidade atribui créditos que podem ser usados tanto na avaliação funcional quanto para aproveitamento na pós-graduação, o mesmo acontecendo com o projeto desenvolvido. Embora o distrito esteja gradativamente retirando o apoio mais substantivo (leia-se, financeiro) ao grupo, a participação – voluntária desde o início – continua mantendo níveis bastante satisfatórios, com uma produção vigorosa e plenamente disponível. No último encontro anual do grupo, cerca de 50 trabalhos foram apresentados e pelo que foi possível observar, uma parcela substancial dos professores presentes está envolvida com o programa há muitos anos⁸⁴. Dentre as razões para o sucesso e permanência do grupo está a articulação de suas ações em torno de dez princípios que reiteram a preocupação de que os professores tenham controle sobre sua participação, sejam respeitados quanto às opções teórico-metodológicas que fazem, tenham e utilizem recursos para refletir de modo compartilhado e possam contar com o apoio dos colegas. Reitera-se, enfim, a preocupação de que a formação dos professores tenha um caráter democrático e colaborativo.

6.3 PONTOS DE DESTAQUE

A parceria nas Escolas de Desenvolvimento Profissional implica, como tenho procurado mostrar, uma perspectiva diferente de formação docente em vários aspectos. Em primeiro lugar, através do contato com pessoas ligadas à parceria e da participação em reuniões e seminários é possível perceber que cooperação é uma palavra chave à constituição e manutenção de tal tipo parceria, não somente porque a maneira como universidade e escolas conectam-se mutuamente presume que ambos os parceiros tem algo a compartilhar um com outro, mas também porque a solidariedade emerge como um princípio básico do que pode ser entendido como justiça social. Em segundo lugar, através de seu compromisso com a promoção de justiça social os parceiros não têm outra opção a não ser buscar um acordo sobre um conjunto de objetivos mutuamente pactuados através dos quais as responsabilidades possam ser compartilhadas, uma tarefa que nem de longe está livre de tensões, mas que não

⁸⁴ No site do programa <<http://oldweb.madison.k12.wi.us/sod/car/carhomepage.html>>, que contabiliza mais de 220 mil acessos desde 2001, há mais de 600 resumos de trabalhos apresentados desde 1990, bem como referências e informações úteis para interessados e participantes do programa.

parece, na situação observada, ser um problema que não possa ser equacionado. Pelo contrário, a impressão é que o contraditório é uma força motriz que serve como elemento motivador da participação de cada um na parceria. Em terceiro lugar, há um aparente senso de conectividade ligando cada participante da parceria, sejam os professores em formação inicial, os professores que os recebem nas escolas, os orientadores da universidade, e coordenadores, isso sem mencionar os estudantes das escolas e as comunidades. Todos esses elementos reunidos parecem funcionar como a mola propulsora que mantém a parceria viva e fortalecida.

Outro aspecto que foi possível observar em Madison é a noção de que as escolas não são apenas lugares onde os professores trabalham. Elas têm se constituído como um espaço de reflexão e ação crítica no que diz respeito à justiça social, como um lugar de aprendizagens cooperativas, assim como um ambiente notavelmente positivo para aprendizagem. Acima de tudo, no entanto, Escolas de Desenvolvimento Profissional, do modo como estão organizadas em Madison são instrumentos de agência humana que presumem papéis igualmente relevantes para aqueles que com ela estão envolvidos.

Num certo sentido, parcerias fortes dependem essencialmente de parceiros fortes e revestidos de poder. A impressão que se tem quando do acompanhamento de atividades no âmbito da parceria UW-M – MMSD é que os parceiros que são iguais e mutuamente relevantes um para o outro têm maior facilidade de reiterar seu compromisso tanto com a formação de professores, como com os respectivos parceiros. As escolas são instituições altamente complexas dentro das quais se produz conhecimento, uma condição que faz com sejam um lugar que merece o respeito de todos. Esse tipo de entendimento e de compromisso renovado é algo que pode ser observado nessa parceria entre UW-M e MMSD.

Impressiona ver, por exemplo, a forma através da qual professores em formação e egressos do programa referem-se ao programa como uma espécie de ponto de referência e de identidade formativa. É comum referirem-se antes pela sua condição de participantes do programa do que pelo vínculo com a universidade⁸⁵. Também é merecedor de nota o tipo de vínculo que se estabelece por parte das estagiárias – depois de uma convivência de cerca de dois anos – com os professores que as receberam, nas escolas. Nas defesas finais e nos portfólios que as estagiárias mantêm é comum indicarem que os professores que as receberam

⁸⁵ Tive a oportunidade de acompanhar estudantes, egressos e professores do programa de parceria em distintos espaços – institucionais ou não – e em geral ao se apresentarem ou se identificarem geralmente o fazem com referência a serem ou terem sido estudantes 'PDS', o acrônimo que identifica, em inglês, o programa.

teriam sido vitais para confirmar sua decisão de seguirem na profissão, inclusive como um modelo de como fazê-lo.

6.3.1 Motivação e Investimento Emocional

Há, em relação aos programas tradicionais, uma motivação aparentemente maior e um investimento emocional proporcional a tal motivação, seja por parte das estagiárias, das orientadoras da universidade ou das professoras colaboradoras. Isso ficou visível nos seminários regulares das estagiárias nas sextas-feiras, marcados por um clima de comprometimento e compartilhamento entre todas as participantes. Em todos eles havia uma parte destinada às dinâmicas e questões peculiares ao grupo, mas também uma parte na qual traziam convidados para contribuir com a discussão. Isso incluía especialistas de renome internacional, mas também pais de alunos e egressas do programa. Nas apresentações finais das quatro estagiárias que concluíram sua participação no programa nas escolas Lincoln e Midvale, esse fenômeno se mostrou com muito mais nitidez. Diferentemente do que foi presenciado no programa de línguas estrangeiras, nas duas sessões as salas estavam repletas de colegas de outros semestres, de egressas do programa, de professoras das escolas e de familiares. A apresentação foi seguida de uma arguição da qual participou quem assim o desejou. Ou seja, ao invés de ser apenas um rito de passagem ou um evento meramente formal, mais uma vez ali a forma refletia a função e proporcionava uma discussão rica, participativa e cativante.

Uma das orientadoras afirma, na entrevista feita, que o trabalho que fazia pela universidade, mas no espaço da escola, lhe proporcionava um enorme senso de orgulho, uma sensação que parece permear as avaliações que fazem as demais orientadoras. Todas têm algum convívio com outras formas de organizar espaços de prática de ensino ou mesmo a relação entre as universidade e a escola e recorrentemente lançam mão do contraste entre o antes e o agora, uma caracterização que frequentemente, aliás, traz Ken Zeichner à cena como responsável direto não só pela mudança de postura, mas pelo zelo em mantê-la.

Em várias ocasiões ele insiste em afirmar que a relação entre universidade e escola precisa ser mutuamente benéfica e respeitosa e há unanimidade quanto à consistência com que faz isso. “Ele tem muito respeito e admiração por aquilo que fazemos aqui na escola.”, diz

uma das supervisoras. Apesar de bastante atarefado, sempre fez questão de estar em todas os espaços na parceria. Perguntado sobre isso ele diz que “Aprende-se muito nestas reuniões da parceria com as EDPs. Se você ouvir com atenção, aprende muito sobre a situação da escola, ao invés de apenas tentar preparar as pessoas para atuarem lá”.

Assim, a relação de proximidade entre universidade escola parece, no caso de Wisconsin, resultar, dentre outros fatores, de um nível de motivação que aparenta estar razoavelmente distribuído entre todos seus participantes.

6.3.2 Programa de Excelência Acadêmica

Além da motivação, o programa de parceria era uma dentre várias rotas para a formação docente. O modo como tal rota estava estruturada, com a previsão de uma atribuição de tempos e alocação de espaços em maior sintonia com o contexto para o qual a universidade se propunha a formar, parece ter contribuído para a confluência de vários fatores que, associados, ajudam a promover excelência acadêmica.

Para começar, o Distrito Escolar de Madison é atípico em vários aspectos, até mesmo para o padrão dos Estados Unidos. O orçamento municipal para educação – fortemente concentrado na educação básica⁸⁶, conta com cerca de 300 milhões de dólares, o que propicia condições se não ideais, muito favoráveis à constituição de escolas bem equipadas e estruturadas, nas quais praticamente metade dos professores têm pelo menos o nível de mestrado (nas escolas da parceria, esse percentual chega, em alguns casos a 70%). Tais condições são particularmente importantes quando as escolas atendem ou estão inseridas em comunidades nas quais carência sócio-econômica é uma marca distintiva⁸⁷. E sem dúvida, somadas ao tempo e qualidade da experiência dos professores que recebem os estagiários, há aí uma genuína contribuição ao programa.

Há ainda o reconhecimento, já referido anteriormente, da qualidade do corpo docente da universidade e dos cursos oferecidos. No caso do programa das parcerias, a conexão daquilo que se aprende na universidade e os fenômenos em pauta na escola agrega a

⁸⁶ A educação é compulsória – e gratuita – a partir dos 5 anos, com previsão, a partir do ano letivo 2011-2012, de que essa idade passe para 4 anos.

⁸⁷ Uma medida usual para avaliação do nível de carência da população de uma escola é o percentual de seus alunos beneficiados com almoço (merenda) gratuito ou com preço reduzido. A linha de pobreza é considerada quando esse percentual é igual ou superior a 70%. Nas escolas da parceria esse percentual oscila entre 26,4% a 83,4%, ficando tipicamente na casa dos 60% nas escolas de ensino fundamental.

possibilidade importante de superação da dicotomia entre teoria e prática, tão frequentemente aludida entre os problemas mais críticos nos programas de formação de professores. É sensato, no entanto, não idealizar que tal superação seja plena ou, mais ainda, uma realidade concreta. Mas também é importante reconhecer que os avanços em direção à sua superação ajudam a romper barreiras de parte a parte, tanto quanto contribui para a realização do potencial de excelência do programa.

Um outro aspecto essencial relativo à contribuição do corpo docente para a qualificação da formação é o envolvimento continuado das supervisoras de estágio com o programa e, por extensão, com as escolas. Há, no grupo de apoio, constituído tanto pelas orientadoras quanto por assessoras e assessores pedagógicos das escolas, pessoas que estão há duas décadas envolvidas com a formação docente naqueles contextos. A renovação desse grupo tem se dado principalmente através de estudantes de pós-graduação que passam a atuar na orientação de estagiárias. A estratégia de trabalho associativo, reunindo profissionais mais experientes com outros com menor tempo na carreira tem se mostrado – na perspectiva das orientadoras ouvidas – como um importante mecanismo de desacomodação e de acolhimento, respectivamente.

Além disso, conforme já mencionado, inscrevem-se para o programa estudantes cujo perfil implica, em certa medida, rendimento acadêmico superior à média da instituição que, por sua vez, também se destaca no cenário das universidades dos Estados Unidos. Não está se presumindo aqui que este seria um pré-requisito para a excelência acadêmica, mas seria ingênuo não considerar que isso tenha alguma relevância.

Há, no entanto, no relato das participantes do programa, elementos que denotam o processo de amadurecimento pelo qual passam no programa e que merecem atenção. Na apresentação final de uma delas, ao comentar as lições que tirara da experiência, afirma convictamente que, como professora, “não é função dos alunos se adequarem a mim, mas meu trabalho ir ao encontro de suas necessidades” (*L. - estagiária – UW-M - 2009*).

Há um reconhecimento disseminado entre as participantes de que os dois anos no programa são marcados por aprendizagens importantes, dentre as quais a capacidade de analisar criticamente suas convicções e confronta-las com o que se espera que sejam capazes de fazer. Assim, o que levam da experiência de participação no programa – e não apenas o que trazem para ele – que faz com que tenham uma compreensão intelectualmente sofisticada e contextualizada das escolas e da docência em contextos exigentes.

6.3.3 Vínculos com a Comunidade

Um pressuposto da parceria entre a universidade e as escolas é a ampliação significativa do componente comunitário no processo de inserção dos professores em formação no contexto das escolas. Três dos quinze parâmetros usados no processo de certificação pela universidade fazem menção explícita à relação com o entorno social dos alunos e da escola e parece haver – na medida em que as escolas passam a ser um lugar para onde vertem problemas sociais complexos – a percepção de que compreender o contexto no qual vivem os alunos torna-se ainda mais importante. Considerando, no caso dos Estados Unidos, a situação de imigração ilegal, alguns estagiários têm feito, segundo o relato de uma orientadora, um deslocamento das atividades comunitárias – normalmente desenvolvidas na escola – para as redondezas de onde moram os alunos mais carentes, o que tem gerado aproximações importantes com pais que muitas vezes só eram contatados através da intermediação de assistentes sociais.

Essa preocupação permeia o discurso – e aparentemente a prática – das estagiárias participantes no programa. A possibilidade de vivenciar uma escola em processo de dessegregação é tida como de alta relevância, por ajudar a compreender, num ambiente de diversidade, como os preconceitos estão profundamente enraizados e como é importante olhar – não apenas como espectador – para a comunidade. Conforme registra em *e-portfolio* uma das estagiárias que concluiu em 2009 sua participação no programa,

[...] as experiências na minha vida continuam a me mostrar a importância da comunidade, assim eu não me vejo simplesmente como professora, mas também como uma participante ativa na comunidade”.(L. - estagiária – UW-M - 2009)

Por fim, o componente comunitário não está presente apenas nos objetivos do programa. Os recursos financeiros que garantem, da parte da universidade, sua sustentabilidade, são abonados por generosas doações de membros da comunidade, em geral ex-alunos da universidade, num processo de convencimento de que a sociedade precisa estar envolvida na tentativa de reverter, na medida de suas possibilidades, as desigualdades sociais no seu entorno. Isso se alinha com o postulado de Bernstein (1971) de que a educação – por si só – não pode compensar por aquilo que a sociedade deixa de fazer.

6.3.4 Trabalho Compartilhado: Rompendo o Isolamento

Outra categoria importante que emana da análise da experiência de parceria em Wisconsin é a presunção de que o trabalho formativo não pode acontecer no isolamento, seja das instituições envolvidas ou das pessoas que dele participam.

Tal compartilhamento se dá em distintos níveis. No nível institucional, a premissa é que o cumprimento da missão da universidade e da escola é, em vários aspectos, interdependente: formar professores com qualidade demanda espaços de vivência escolar que sejam adequados para tal, tanto quanto sê-lo exige que a presença de profissionais com formação adequada. Assim, não se trata definir precedências ou preponderâncias de um sobre outro, mas de se buscar uma relação de compartilhamento de tal sorte que o avanço de ambas as dimensões se estabeleça a partir da dinâmica entre elas estabelecida. Mary Kay Johnson, que atua como assessora pedagógica na escola Midvale e participa do programa desde sua fase embrionária, traçou em seu depoimento, uma linha histórica na qual fica visível que o desenvolvimento e crescimento do programa espelha a busca de superação de situações problemáticas para as quais nem escola nem universidade conseguiam – isoladamente – vislumbravam soluções. O fato de se dedicarem à discussão da mesma questão e de estarem trabalhando juntos – reporta ela - não significava que falassem uma linguagem comum. Era importante, portanto, avançar na criação de espaços de mútua inteligibilidade, o que implica, por sua vez, conforme Ken Zeichner procura demarcar constantemente, fazer com que tal relação seja mutuamente benéfica e respeitosa (cf. por exemplo, ZEICHNER, 2010, p. 92).

Outro nível importante de colaboração é situado na relação entre professores da escola, estagiários e orientadores: a tríade. O sucesso da parceria depende do bom funcionamento da tríade que, por sua vez, presume intensa colaboração entre os vértices desse triângulo. Há espaços para reflexão, nos quais os assessores pedagógicos também têm um papel importante a desempenhar e desse modo cria-se uma espécie de círculo virtuoso no qual todos – talvez não na mesma intensidade, mas certamente com a mesma intenção – colaboram individualmente para o crescimento do grupo como um todo.

Um outro nível importante de colaboração e ruptura de isolamento em parcerias como as de Wisconsin é aquela que ocorre entre os professores em formação inicial. Sua concentração em um menor número de escolas faz com que os pares que circulem por tais espaços estejam em diferentes pontos de sua formação. Isso propicia trocas interessantes de

experiências, tanto em relação a vivências positivas quanto aquelas que muitas vezes por serem problemáticas, são colocadas à margem da discussão com os orientadores ou professores que os recebem. Cria-se, portanto, uma instância alternativa para o apoio entre pares. Os seminários semanais das participantes da parceria nas escolas Lincoln e Midvale são realizados alternadamente naqueles dois espaços e contam com a presença de todas elas. Isso propicia a formação de um espírito de grupo que permite inclusive o estabelecimento de relações de continuidade de trabalho entre as estagiárias⁸⁸. É importante salientar que essa é mais uma entre várias estratégias utilizadas para permitir a emergência de múltiplas oportunidades de reflexão no âmbito dos processos formativos. Comum entre elas parece ser a concepção de reflexão como um processo socialmente construído e orientado.

6.3.5 Arranjo Institucional: Relação entre Função e Forma

A formação de professores na University of Wisconsin-Madison está fortemente identificada com a tradição sócio-reconstrucionista norte-americana de reforma na formação de professores (ZEICHNER & KLEHR, 2005. p. 71), presumindo, portanto, a análise dos fenômenos que acontecem nas salas de aula e nas escolas em termos de sua relação com as condições sociais da escolarização (ZEICHNER & LISTON, 1986, p. 7-9). Na base de seus programas há, de um lado, o reconhecimento de questões cruciais que afetam a vida e a aprendizagem dos estudantes nas escolas, bem como um conjunto considerável de situações problemáticas atinentes à profissão docente em si e, de outro, uma constante preocupação em garantir que o processo formativo ajude a preparar os professores para enfrentar tais questões e situações. Ou seja, é de se esperar que para dar conta da função pensada para a formação docente, a instituição disponha de formas coerentes com tal intenção.

O que foi possível depreender da análise do programa de parceria envolvendo a UW-M e as escolas é a tentativa explícita de fazer com que o aprimoramento da formação docente seja visto de forma indissociável do aprimoramento das condições para o ensino e a aprendizagem na escola.

⁸⁸ Num dos seminários, quatro egressas do programa – duas delas atuando em áreas de alta vulnerabilidade social em Chicago e duas no entorno de Madison – discutiam com as estagiárias seu ingresso na profissão e mostravam a importância de terem participado na parceria, inclusive em função das relações que podiam manter com outros participantes. Pelo relato, visitas formais de egressos do programa a participantes tendem a ser relativamente comuns.

Um ponto de partida importante é a constatação de que apesar de Madison estar entre as melhores cidades do país em termos de qualidade de educação, havia (e ainda há) diferenças preocupantes nos índices de evasão e de desempenho escolar entre estudantes com diferentes origens étnicas e raciais. Diante disso, o Distrito tem uma política – reforçada nas escolas onde há parceria – chamada de *looped classrooms*, pela qual especialmente nas séries iniciais, se procura fazer com que os alunos passem dois anos com os mesmos professores, dando assim, possibilidade de um acompanhamento sistemático e prolongado ao processo de aprendizagem dos alunos. Eventualmente as estagiárias também têm a possibilidade de fazer esse acompanhamento longitudinal durante o período em que permanecem no programa de parceria.

Destaca-se também no programa o fato de que a escolha de quais professores colaboradores acolherão quais estagiários é pautada por uma decisão deliberada que leva em conta a complementaridade dos perfis de ambos. Isso potencializa as contribuições que a *expertise* do professor (tanto quanto as características do contexto) podem prestar à formação do estagiário, da mesma forma que permite estender ao professor experiências interessantes acessibilizadas ao estagiário na universidade. É marcante o regime de colaboração entre ambos, de modo que no que concerne ao trabalho pedagógico realizado não é comum haver rupturas na transição entre o professor em formação inicial e o professor que o acolhe. Assim sendo, esse modelo de organização é basilar ao sucesso da parceria.

6.3.6 Limitações

O problema que mais consistentemente parece afetar o avanço das atividades da parceria é – na percepção de avaliações externas, da coordenação do programa e de professores orientadores de estágio – a falta de envolvimento de professores da instituição com o que acontece nas escolas, o que pode acontecer por várias razões.

Em primeiro lugar, o envolvimento com escolas demanda um trabalho muito intensivo, que muitas vezes não é visto por alguns professores como tendo alguma relevância para sua produção intelectual ou mesmo para a vida da escola. No limite da autonomia acadêmica é perfeitamente possível e legítimo tratar de formação docente sem, contudo, estar em contato direto com os contextos nos quais os professores em formação estarão atuando.

Prescindir desse contato não inviabiliza – mas permite crer que dificulta – ver a escola a partir da perspectiva daqueles que nela atuam ou tem que estar.

Em segundo lugar, estar em relação com a escola, além de exigir um tempo considerável, presume acreditar que há algo a aprender naquele (ou com aquele) contexto e com as pessoas que ali convivem. Numa das entrevistas feitas, uma assessora pedagógica rememora que na fase inicial da parceria tivera várias reuniões com um dos professores na universidade a quem ela se refere com sendo muito respeitoso e bem intencionado, porém tendo dificuldade de compreender que elas – professoras de ensino fundamental numa escola pública – pudessem ter algo a dizer sobre as razões ou os fundamentos daquilo que faziam. Ainda hoje, acentua ela, muitos professores na universidade parecem ter maior conforto falando do que ouvindo.

Uma outra razão possível para não devotar energia intelectual com o trabalho com escolas é o status aparentemente inferior do trabalho, por assim dizer, de campo na formação de professores, que tende a não ser visto, numa universidade de pesquisa como a UW-M, com o zelo para o qual se olha para a pesquisa teórica. Objetivamente, no entanto, é da formação de professores que provém o maior volume de recursos da Faculdade de Educação e as atividades de supervisão de estágios nos programas regulares (fora da parceria) são uma fonte importante de postos de trabalho para alunos de pós-graduação. Assim, o envolvimento com tais atividades é, em muitos casos, mais uma questão de necessidade do que de opção⁸⁹.

Um outro problema enfrentado, porém contornado, é que parcerias como a implementada em Madison, têm um custo elevado para a instituição em relação aos programas nos quais a trabalho de acompanhamento é feito de modo menos intensivo. Já há, no entanto, uma compreensão da instituição de que tal modo de organização além de melhorar a qualidade da formação de professores, é mais consistente com o nível de compromisso social que a universidade assume a partir da chamada Ideia de Wisconsin. Agregado a tal compromisso há ainda a sintonia da Faculdade de Educação com o movimento de formação de professores para a justiça social, cujo sentido se renova na proporção direta em que universidade e escola conseguem traduzir em suas ações formativas o quanto são capazes de

⁸⁹ Swalwell (2008) realizou um estudo com estudantes de pós-graduação atuando em posições docentes (*Teaching Assistants – TAs*) na formação de professores e seus achados são pouco animadores a esse respeito. Há, de um lado o reconhecimento de o trabalho desses TAs até pode ter qualidade, mas que muitos sequer tem qualquer intenção de trabalhar com formação de professores. Além disso, poucos têm experiência docente, o que foi percebido numa consulta a professores de escolas, como uma das principais fontes de reclamação quanto ao trabalho feito pela universidade.

superar a “[...] tensão entre o discurso acadêmico sobre lecionar para a mudança social e a ligação desse discurso com as comunidades onde o trabalho deve ser desenvolvido” (ZEICHNER, 2008, p. 20).

As observações feitas em Madison, portanto, coadunam-se com a ideia de um engajamento que demanda coerência e consistência a cada passo dado, assim como uma atitude aberta diante da diversidade, a boa vontade para colher novos desafios e a capacidade de aprender tanto a partir dos acertos, quanto dos erros no percurso.

7 CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES

A tentativa que venho empreendendo ao longo deste trabalho tem sido feita na direção de argumentar que **o arranjo institucional – na universidade e na escola – não favorece maior envolvimento dos docentes universitários das licenciaturas com o contexto da escola e tampouco ajuda a promover uma relação mais simétrica entre as instituições e atores envolvidos**. Tal arranjo reflete e produz isolamento no âmbito dessas instituições e atores, bem como dentre elas e isso, por sua vez, não contribui para aflorar o potencial formativo que ambas instituições efetivamente podem ter. Sinteticamente, portanto, essa é a tese que resulta desse trabalho de pesquisa.

Para tanto, na discussão dos fundamentos que embasaram esta pesquisa (Capítulo 2), procurei evidenciar que a docência é uma profissão da maior complexidade, especialmente por lidar – em sua essência – com interações humanas. Pautado em Tardif (2005) reitero o entendimento de que os saberes que a constituem são construídos numa relação dinâmica com o próprio trabalho do professor e que movimentos nas últimas duas décadas têm evidenciado em vários lugares do mundo que a incorporação de tais saberes ao processo formativo é tão necessária quanto difícil, especialmente face a um processo de destituição do valor intelectual do trabalho do professor (Zeichner, 2003) e de processos de intensificação do trabalho docente (Apple, 2006).

Na análise dos dados relativos ao contexto dos cursos de licenciaturas da instituição na qual atuo (Capítulo 4), busquei identificar os modos de organização do trabalho formativo na interface com as escolas, com ênfase para os componentes curriculares que têm na prática docente sua tônica e objetivo. De modo geral, a análise aponta que apesar do processo de reformas curriculares da última década, é pouco sensato falar em mudanças substantivas naquele contexto ou na relação dicotômica entre teoria e prática e entre a formação específica e a formação pedagógica nos diferentes programas da instituição. Pelo contrário, a análise sugere a existência de um processo de isolamento e fragmentação (Capítulo 5) que se manifesta na relação dentre as licenciaturas; das práticas e dos estágios no âmbito das licenciaturas; e das licenciaturas – e da universidade – em relação às escolas. Também procurei mostrar que apesar desse cenário adverso, os ajustes dos currículos às Diretrizes

Curriculares ajudaram a instituir um processo de debate pulverizado nos cursos. Em alguns casos esse processo foi capaz de produzir entendimentos e avanços pontuais com vistas à ruptura – ainda que parcial e insuficiente – desse isolamento.

A partir dessa análise, tentei fazer um contraponto com uma situação identificada no contexto de uma universidade dos Estados Unidos (Capítulo 6), procurando ressaltar, nesse processo, a busca da construção de uma relação mutuamente benéfica e respeitosa entre universidade e escola (Zeichner, 2010), bem como as dificuldades enfrentadas para fazer com que as condições estruturais disponíveis para tal relação mantivessem coerência com os objetivos propostos.

Feito esse breve apanhado geral da condução do argumento da tese é hora, pois, de retomar as questões e objetivos propostos para o trabalho, procurando explicitar respostas e constatações feitas nessa caminhada e avaliar em que medida tais respostas ajudam a corroborar a tese proposta. Essa retomada está organizada em cinco breves seções, correspondendo – grosso modo – a cada conjunto de questões cuja resposta busco estruturar em torno do diálogo entre as questões, os dados e os fundamentos que nortearam o trabalho. Por fim, teço uma breve avaliação desta caminhada, salientando os avanços que pude perceber, bem como as implicações, limitações e sugestões de caminhos a seguir.

7.1 ESPAÇOS PARA INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

A primeira questão colocada para a pesquisa diz respeito a **como o desenho curricular concebe e/ou propicia espaços para a interação universidade-escola**.

Tanto as entrevistas quanto os documentos evidenciaram que a responsabilidade de interagir com a escola ainda tende a não ser assumida pelo conjunto de professores atuantes nos diferentes cursos. Ao invés disso, tal responsabilidade se configura como atribuição isolada de professores que atuam com os estágios curriculares e, em casos pontuais, daqueles que atuam desenvolvem atividades configuradas como práticas educativas como componente curricular. Tal modo de organização não faz mais do que refletir (e reiterar) a lógica fragmentária dos currículos de licenciatura do país (apontada, por exemplo, por GATTI &

BARRETO, 2009).

O desconhecimento mútuo das duas instituições pode ser revelador de distâncias que as separam não apenas fisicamente, mas também em relação às práticas culturais que nelas ocorrem. Mesmo no caso em que universidade e escola mantêm atividades nas quais funcionam em relação de contiguidade (como é o caso, por exemplo dos estágios), não se pode presumir nessa contiguidade razão suficiente para reconhecer sequer a existência de normas culturais compartilhadas. A convivência entre os professores formadores é relativamente efêmera, descontinuada e, com isso não consegue, na maior parte das vezes, promover condições para a constituição de uma relação profissional em uma base mais prolongada ou aprofundada.

Se a situação é preocupante no âmbito das atividades que explicitamente presumem algum nível de contato entre as instituições, muito mais o é em todas as outras atividades do currículo, que se mantêm a uma distância da escola. Isso, por sua vez, reforça o senso de desconexão entre o trabalho formativo que acontece na universidade e aquele que toma lugar na escola, um problema que não é novo e tampouco parece confinado à realidade local analisada (ver, por exemplo, ZEICHNER, 2010).

Em que pese os orientadores caracterizarem o estágio como um processo de aprendizagem – em contraposição a uma perspectiva de estágio como aplicação dos conhecimentos teóricos acumulados durante a formação na universidade – os currículos ainda são desenvolvidos sem conexão explícita com o universo da escola, com as questões e problemas ali encontrados ou mesmo com as formas de conhecimento que circulam naquele espaço. Não seria descabido supor a falta de “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2005, p. 23). Tal articulação, no entanto, vai de encontro ao modelo hegemônico de formação docente e será objeto de análise na discussão sobre referenciais teórico-metodológicos a ser feita adiante.

Por fim, do ponto de vista organizacional, mesmo espaços regulares de contato com a escola, tais como o estágio, não conseguem manter uma relação de plena coerência com o objetivo de funcionar como um espaço de aprendizagem situado na interface entre universidade e escola. Apesar do incremento na carga horária, o envolvimento de estagiários e orientadores com a escola é insuficiente para a produção de uma percepção consistente daquele contexto. A organização de horários, por exemplo, faz com que professores da escola

tenham a sensação de que os estágios não têm prioridade na escala de valores da universidade. O que se constatou, no entanto, é que a atividade de orientação de estágios demanda – por envolver atenção individual e continuada – um volume considerável de tempo e de trabalho que desafortunadamente, por ser feito longe da escola tende a não ser percebido como tal, tanto dentro quanto fora da instituição.

A mensagem, enfim, que a ação da universidade passa a medida em que os currículos são implementados é que se há um planejamento integrado para os projetos formativos, não parece haver nele um lugar no qual a escola funcione com protagonista. Isso talvez ajude a explicar, entre outras razões, o fato de que a socialização dos novos professores nas escolas seja marcada, conforme argumentam Gore & Morrison (2001), por um distanciamento que demarca fronteiras fortemente delimitadas, isolando universidade e escola, ao invés de ver surgir zonas de contato e de colaboração.

7.2 PERCEPÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA DA UNIVERSIDADE

Em relação ao segundo eixo de questionamento, sobre **como sujeitos envolvidos com formação inicial e continuada percebem a ação formativa da universidade**, mais uma vez o que se salienta na pesquisa é a sensação de desconexão entre os atores envolvidos no processo formativo.

Dentro da universidade, reiterando as indicações feitas no Capítulo 5 deste trabalho (Isolamento e fragmentação) é frequente a percepção sobre o quão inadequadas são as estruturas e formas de ação da universidade nos processos formativos, muito menos pelos atributos individuais dos atores envolvidos do que pela falta de interação entre eles. A universidade opera a partir de uma lógica fragmentária (em departamentos e cursos que não conversam entre si) e o que resulta desse modo de organização espelha – e ao mesmo tempo, produz – uma notável dificuldade dela se organizar diferentemente.

A formação inicial é fragmentada tanto pela desconexão entre seus componentes curriculares, quanto pela sua desarticulação com o contexto da escola e com os profissionais que nela atuam. Não é fácil perceber relações de complementaridade entre o trabalho formativo desenvolvido nas diversas disciplinas e atividades realizadas na universidade e

aquele que acontece nas escolas, por exemplo, quando dos estágios. Não faço com isso qualquer juízo de valor quanto às qualidades (e problemas) daquilo que é feito naqueles contextos, mas tão somente desejo chamar à atenção sobre o quanto estes dois trabalhos podem estar desconectados entre si.

Aos olhos das escolas a universidade é uma só. A forma como a ação formativa da universidade é caracterizada, nesse sentido, depende em larga escala da leitura que a escola faz dos diferentes modos através dos quais a universidade se apresenta. Conforme registrei anteriormente, não há diretrizes gerais ou mesmo um processo concertado de ida à escola. O mapeamento das escolas tende a ser feito por cada orientador isoladamente, a partir de sua rede de relações. Não há, portanto, um caráter de relação nitidamente institucional. Com isso, o que a escola vê e experiencia é uma universidade que não é apenas diversa. Essa presença fragmentada e isolada também pode levar a crer que ela é confusa e insuficiente organizada para uma tarefa que, aos olhos da escola, é de alta magnitude.

À exceção dos espaços de convivência social, há a rigor, dois lugares principais em que o convívio acadêmico de estudantes de diferentes licenciaturas é possível. Um deles é o espaço da faculdade (centro, escola ou departamentos) de educação. Contudo, a organização estanque das disciplinas oferecidas aos cursos pelos departamentos da área da educação acaba minimizando as oportunidades desse contato. O outro espaço é a escola, na qual o professor em formação inicial na área de matemática, de línguas, de artes, de ciências, enfim, das diferentes áreas da universidade teria a possibilidade de trabalhar na relação com os colegas de diferentes áreas. A falta de um trabalho coordenado da universidade com a escola nos estágios, por exemplo, reduz fortemente as chances de que esses profissionais em formação tenham a oportunidade de experimentar – não só discursivamente – uma relação acadêmica e intelectual que não seja aquela estritamente disciplinar (no sentido epistemológico) vivenciada nos cursos (isolados) de licenciatura. Ou seja, podemos estar, portanto, diante de uma situação com um potencial significativo para a formação de professores, mas que pela falta de concretude, se configura como uma forma de 'desperdício de experiência' aludido por Santos (2006c: p. 778).

Assim, tentando responder à questão formulada, a ação formativa da universidade é percebida, inclusive internamente, como fragmentada, isolada e desconectada do mundo da escola. Isso é preocupante na medida que, salvo melhor juízo, aquele é o espaço para o qual se formam os professores.

As reações a essa fragmentação ainda são tímidas, confinadas a alguns cursos ou áreas e refletem algo entre descrença e desesperança, mas nem por isso são menos significativas. Há, no entanto ainda, nas licenciaturas um viés fortemente disciplinar que funciona como barreira à integração. Como procurei situar, essa forma de organização não existe sem propósito e não se sustenta sem uma estrutura de poder. É preciso, portanto, criar condições para que os avanços produzidos em distintos pontos e contextos possam estar em relação uns com os outros.

Referindo-se ao comprometimento esperado das universidades dos Estados Unidos com a formação Goodlad (1990) faz uma advertência não menos verdadeira em relação ao Brasil ou à instituição em que o presente estudo foi conduzido. Ele adverte que

O apelo atual às direções de faculdades e universidades para que fortaleçam seu comprometimento com a formação de professores vem em bom hora e tem seu valor. Mas vai parecer vazio se não for apoiado imediatamente por ações que coloquem a formação de professores na linha de frente da missão institucional[...]. (GOODLAD, 1990, p. 37)

Portanto, atribuir à formação de professores a importância que se acredita lhe ser devida implica, dentre outras coisas, promover o questionamento sobre como e em que medida as forças que se movem no espaço da universidade tem ajudado a aprofundar o sentido de sua crise de legitimidade (cf. SANTOS, 2006b, p. 210-214), ou a busca de saída para tal crise.

7.3 SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO

Com relação à terceira questão de pesquisa, que versa sobre a **percepção que os formadores têm sobre a natureza das experiências, vivências e expectativas de professores em formação inicial e em exercício no que diz respeito ao exercício do magistério**, o cenário é pouco animador.

Com maior ou menor grau de explicitação, o exercício da docência é caracterizado mais pelas crescentes dificuldades que enfrenta, do que pela possibilidade de sua superação desses entraves. Conforme já procurei indicar, as últimas décadas tem trazido às escolas, em

vários lugares do mundo, problemas não especificamente educacionais, mas que afetam o exercício da docência e do próprio foco da educação (GOODLAD, 1990, p. 101). Um desdobramento dessa tendência é o processo que, de um lado aumenta as exigências sobre a formação dos professores mas, de outro, não oferece condições para que essas exigências sejam cumpridas (cf. APPLE, 1986). Ao mesmo tempo, ampliar o leque de atribuições da escola ajuda a fazer, como argumenta Goodlad (op. cit.), com que outros agentes públicos possam assumir menor nível de responsabilidade por vários problemas derivados de sua própria inépcia⁹⁰.

Foi possível perceber de forma bastante evidente nos dados, especialmente na escuta aos professores atuantes em escola, que a crise que se abate sobre ela passa a ter um efeito perverso sobre a motivação e a atitude dos professores. Sob certo sentido, a acolhida de um estagiário é vista como positiva, tanto pelo apoio objetivo nos afazeres do professor, mas, de modo especial, pela possibilidade de interlocução apresentada.

Vários professores da universidade mencionam na entrevistas que a forte tradição de bacharelado observada em algumas licenciaturas evidencia ainda mais um certo despreço pela ideia de lecionar na educação básica. Paradoxalmente o envolvimento com a iniciação científica em cursos de licenciatura, ao robustecer teoricamente o estudante de graduação, aprimorando as condições para sua formação profissional, cria uma rota mais segura de acesso à pós-graduação e, por conseguinte, de afastamento do sistema de ensino. Em algumas licenciaturas, a maioria dos graduandos segue direto para a pós-graduação e tem como horizonte e desejo a atuação no ensino superior. Assim, é cada vez mais comum encontrar entre formadores de professores para a educação básica professores cuja vivência profissional nesse nível se resume, muitas vezes, ao estágio feito na graduação.

Mesmo entre os orientadores de estágio e coordenadores de curso entrevistados, não são raros os professores nesse condição. Não se trata meramente de uma questão de status (embora isso também seja verdadeiro). As condições para o exercício são – recorrendo a um

⁹⁰ Um exemplo disso é o Projeto de Lei 6114/09, da autoria do senador Wilson Matos (PSDB/PR), que institui o ENAMEB - Exame Nacional do Magistério da Educação Básica, tramitando em caráter conclusivo pelas comissões de Educação e Cultura; e de Constituição e Justiça e de Cidadania. Segundo a proposta, o ENAMEB “aferrirá o desempenho dos docentes no exercício efetivo do magistério, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento” (Art 3º - PL 6114/09). Caso aprovado nessas duas comissões passa a ter força de lei e embora facultativo para os professores, permite -,nos termos do § 2º do artigo 3º, que os sistemas usem os resultados desse exame na “avaliação de desempenho e para fins de progressão na carreira do magistério”.

eufemismo - muito pouco convidativas. Aparentemente tal situação não está confinada ao contexto analisado. John Goodlad, um veterano pesquisador canadense atuando nos Estados Unidos na área da educação traz uma preocupação quanto ao fato das escolas não estarem estruturadas de modo a acolher profissionais da área com mais tempo de estudo e preparação. Sua preocupação, que se estende ao campo profissional da educação é que

A educação é a única profissão conhecida que consistentemente coloca seus recursos humanos melhor preparados o mais longe possível das atividades que lhe são vitais e pelas quais a profissão toda é responsabilizada (GOODLAD, 1994, p. 107).

Em profissões como medicina, direito ou engenharia, os profissionais que constituem referência para a área geralmente atuam no cerne da própria área e em posições que dão a essas profissões muito de seu destaque. Por outro lado, no ensino as oportunidades de crescimento profissional ligadas à formação geralmente funcionam como uma força centrífuga que move os professores para fora do sistema de educação básica, na direção do ensino superior, onde a remuneração e as condições de trabalho em geral são melhores.

Diante desse cenário, a experiência dos estágios nas escolas, conforme reportado por orientadores oscila desde um acompanhamento interessado até o abandono e solidão pela qual o próprio professor passa. A vivência de inserção na profissão, por rica que seja, frequentemente é pontuada pelos conflitos derivados de lidar com expectativas que eventualmente não se cumprem, pela sensação de impotência diante de situações para as quais nem sempre se está preparado e até mesmo pelas incertezas decorrentes de um trabalho que tem na sua essência o lidar com seres humanos. Além disso, é preciso lembrar sempre que as escolas são parte da sociedade e, como tal, tendem a espelhar tanto aquilo que há de bom nela, quanto aquilo que não corresponde a essa descrição.

7.4 RELAÇÃO FORMAÇÃO INICIAL – FORMAÇÃO CONTINUADA

Em relação ao quarto eixo de questionamento, ou seja, sobre **quais interações são construídas entre processos de formação inicial e de formação continuada a partir do estágio e/ou de outras práticas educativas situadas no ou a partir do currículo**, a análise indica uma situação com um potencial a ser melhor explorado, tanto por parte da universidade, quanto da escola.

Diante dos modos de organização dos currículos das licenciaturas, é possível pensar que formação inicial e formação continuada funcionam na instituição como processos não necessariamente relacionados. É possível supor que o fato de haver uma parcela do primeiro acontecendo no ambiente da escola seria responsável por si próprio para causar impacto no segundo. Como procurei indicar, esta premissa é, no entanto, apenas parcialmente verdadeira.

Além da desconexão no âmbito da formação inicial, em geral não há uma relação de proximidade desta com a formação continuada. Tanto na escola quanto na universidade parece haver um reconhecimento de que aquilo que ocorre como formação continuada tende a ser feito de forma esporádica, pontual e em geral como uma espécie de busca por respostas às quais – como registram ao menos duas professoras na universidade – talvez nenhuma das duas instituições possa sozinha chegar. Ainda assim, na maioria das vezes, a agenda da formação continuada nas escolas tende a ser operacionalizada através de uma lógica que parece reconhecer tão somente no conhecimento acadêmico produzido na universidade um valor de autoridade. Isso se reflete sobretudo pelo fato de que em geral o que se chama de formação continuada nada mais é do que o convite a um especialista da universidade para falar sobre um assunto de interesse da escola, geralmente sem conexão direta ou explícita com as atividades desenvolvidas pela universidade na escola, como é o caso dos estágios ou das práticas educativas.

Embora talvez não intencionalmente, esse modelo formativo dificilmente ajuda a enquadrar a formação continuada como um momento ou etapa constitutiva no *continuum* da formação docente. Ao invés disso o foco acaba deslocando-se para aquilo que falta ao professor e não para as experiências das quais, em tese, ele pode compartilhar. Assim, por bem intencionadas que sejam, muitas iniciativas inseridas na rubrica da formação continuada não conseguem superar o modelo de deficit que reforça, talvez de modo mais sutil, o caráter

hegemônico da produção intelectual da universidade no cenário da formação docente, a persistência de uma racionalidade técnica (Zeichner, 2003, p. 9) e a crença de que a produção de conhecimento não é possível na escola.

Esse quadro de ausência da escola no planejamento e condução de seu projeto para a formação continuada parece se repetir pelo país afora. Os dados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003, por exemplo, mostram que dos mais de um milhão de professores que participaram de cursos, programas ou atividades de formação continuada nos anos de 2001 e 2002, menos de dois por cento deles o fizeram tendo a própria escola como promotora de tais atividades (MEC/INEP, 2006, p. 284). São pouco comuns, por exemplo, redes formativas e de pesquisa centradas nas escolas (como a Red IRES - Investigación y Renovación Escolar, da Espanha, ou a CAR – Classroom Action Research, dos Estados Unidos⁹¹), nas quais as universidades têm, quando muito, um papel acessório ou de apoio.

Assim, diante dessa linha divisória que separa formação inicial e formação continuada, parece salientar-se o entendimento de que isolamento é uma categoria poderosa para a descrição das relações entre universidade e escola.

7.5 SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O quinto e último eixo focal da pesquisa visa, em última análise, **organizar subsídios para um alinhamento das práticas de ensino com os desafios da formação docente, tanto em nível inicial como continuado**. Para tanto, parto de duas questões interligadas: que percepção diferentes sujeitos participantes têm sobre a prática de ensino num regime colaborativo entre universidade e escola; e quais impactos – e a partir de quais pressupostos – essa prática pode ter em ambos contextos.

Conforme o que foi indicado até aqui – particularmente no Capítulo 5 - isolamento e fragmentação são marcas distintivas nas licenciaturas e, como espero ter mostrado, regimes colaborativos não são exatamente um característica da relação entre as duas instituições.

⁹¹ Para mais informações, sugiro os sites <<http://www.redires.net/>> e <<http://oldweb.madison.k12.wi.us/sod/car/carhomepage.html>> das respectivas redes.

Penso ter dado uma ideia do quanto ainda é preciso avançar, não somente em termos de concepção sobre a relação entre universidade e escola no âmbito da formação docente, mas também no que diz respeito aos modos de tradução de tais concepções no fazer da universidade.

Assim, acreditando na suficiência da categorização do problema em termos da fragmentação e isolamento que se revela em vários modos, instâncias e relações nesse processo, minha intenção é fazer com que a análise assuma agora um tom mais propositivo. Antes, gostaria de frisar que propositividade não deve ser entendida aqui como normatividade. Coerência é fundamental e creio ter deixado claro, não só ao longo das duas centenas de páginas precedentes, mas pela trajetória da pesquisa, que esse trabalho é uma proposta de um diálogo que não vinha – com essa amplitude – sendo feito.

Portanto, vou me valer do recurso às iniciativas pontuais que, em diferentes cursos dão sinais de ser possível converter volição em atitude voltada a superar as diferentes formas de isolamento identificadas, apesar – ou talvez em resposta - ao quadro institucional pouco favorável à sua implementação. Minha intenção ao longo do que resta deste capítulo é concentrar esforços para associar tais iniciativas em torno de um campo referencial comum. Vou denominar tal referencial, em consonância com Zeichner (2010) de travessias de fronteira (*boundary crossings*), numa alusão ao fato de que tais iniciativas transitam para além das zonas de isolamento a que poderiam estar confinadas. O conceito, por outro lado, é compatível com a noção de ecologia de saberes articulada por Santos (2006, p. 137-165), especialmente no que diz respeito ao reconhecimento e acolhimento da diversidade epistemológica possível – e necessária – ao contexto da relação entre universidade e escola.

Do ponto de vista conceitual, falar sobre travessias de fronteira implica reconhecer, em primeiro lugar, reconhecer que escola e universidade funcionem como culturas diferentes; que há espaços nos quais essas duas culturas coexistem; e, finalmente, que essa relação de coexistência seja hierarquizada o bastante para que entre elas se observe uma desconexão ou, para seguir na mesma linha de raciocínio, uma fronteira.

Zeichner (2010) parte, em sua análise, da constatação de que um dos problemas centrais que assola a formação inicial de professores nas universidades é a desconexão entre os componentes curriculares do programa que acontecem na universidade e aqueles que tem a escola como espaço de base. Dessa constatação, Zeichner argumenta que

Este trabalho de criar espaços híbridos na formação docente onde os saberes acadêmicos e dos professores e os saberes que existem nas comunidades se reúnam de formas novas e menos hierárquicas a serviço da aprendizagem da docência representa uma mudança paradigmática na epistemologia dos programas de formação docente. [...] esta mudança para formas mais democráticas e inclusivas de trabalhar com as escolas e comunidades é necessária para que as faculdades e universidades cumpram sua missão na formação de professores. (ZEICHNER, 2010, p. 89)

Embora o reconhecimento das diferenças culturais entre universidade e escola tenha sido uma razão a impulsionar inclusive o movimento das Escolas de Desenvolvimento Profissional, Gorodetsky & Barak (2008, p. 1907-1908) argumentam que o fato das duas instituições trabalharem num mesmo espaço ou mesmo terem certos objetivos em comum não significa necessariamente que tenham uma cultura compartilhada ou um discurso em comum. A hegemonia na construção e disseminação de conhecimento continua do lado das universidades e as escolas frequentemente são vistas apenas como campos de prática para professores em formação inicial. Apesar disso, Gorodetsky et al. (2007) indicam que mesmo nas parcerias em Escolas de Desenvolvimento Profissional, as mudanças mais significativas acontecem nas escolas e não nos programas de formação docente, o que permite inferir que estes são mais resistentes a se repensarem numa perspectiva mais simétrica

Uma forma de abordar essa situação é o reconhecimento de que somente o aflorar uma “terceira cultura” (terminologia usada por COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999) pode superar as diferenças entre as duas instituições “[...] através da aceitação e legitimação do crescimento de um nova cultura, que não seja nem a das escolas, nem a da universidade” (GORODETSKY & BARAK, 2008, 1908).

Reportando-se a estudos sobre a concretização de Escolas de Desenvolvimento Profissional, essas autoras pontuam, no entanto, que mesmo naquele modelo de organização, muitas de suas implementações são entendidas como sistemas simbióticos, que “representam um modelo de benefícios mútuos, isto é, através de cooperação cada um dos sistemas deriva seus benefícios sem se preocupar genuinamente com o bem-estar do outro” (ibid.) e que portanto operam numa lógica de diferenciação ao invés de colaboração⁹².

Como alternativa a esse entendimento, mas em alinhamento com a ideia de uma “terceira cultura”, Gorodetsky et al (2007) propõem um modelo de estruturação de parceria colaborativa entre escola e universidade baseado no conceito de “zonas de transição” (edges),

⁹² Em inglês há uma distinção bem marcada entre collaboration (colaboração), que tem um sentido mais interativo, participativo e dialógico, e cooperation (cooperação), mais utilitário.

usado na área da ecologia e que se refere a “zonas críticas de interações entre paisagens e habitats que influenciam o fluxo de energia e materiais” situadas na periferia de dois ou mais ambientes (GORODESTKY & BARAK, 2008, p. 1908). Do mesmo modo que as zonas de transição ecológicas, as zonas de transição cultural seriam caracterizadas pela riqueza em termos de capital intelectual, “uma vez que são nutridas pelo conhecimento e pela experiência de todas as zonas envolvidas. Conforme Turner et al.,

As [zonas de] transição cultural, antes de serem zonas de fronteira entre sociais sociais separadas, são zonas de interação social, fertilização cruzada e sinergia dentro das quais as pessoas não apenas intercambiam bens materiais mas também aprendem umas com as outras. Pode haver intercâmbio de conhecimentos produzidos localmente e uma prática apropriada aos diversos ecossistemas nos quais as diferentes sociedades são baseadas. Além disso, os benefícios do efeito de transição ecológica podem ser criados nas zonas de transição cultural através do desenvolvimento de instituições que permitem às pessoas de diferentes áreas ecológicas compartilhar conhecimento e bens. (TURNER et al, 2003, 440-441)

O ponto central de tal proposição é a premissa de que ambas as comunidades (no caso, universidade e escola) devem conjugar esforços para a criação de uma comunidade nova, participativa e situada na periferia de ambas, salientando-se não se tratar de uma de passagem para qualquer das duas comunidades ou culturas, mas de um contexto que possa – em função de sua resiliência, ajudar as comunidades centrais a mudar de direção.

A questão da resiliência da zona de transição, nesse sentido, “é indicativa da quantidade de mudança que ela pode tolerar sem perder o controle de suas funções e estrutura básica” (GORODESTKY & BARAK, 2008, p. 1909), ou seja, a capacidade de lidar com mudança e seguir funcionando num processo de adaptação às novas circunstâncias. Fica implicado, portanto, que uma zona de transição cultural educacional traz em seu bojo a capacidade de lidar com inovação e com novas aprendizagens, tanto na escola quanto na universidade.

Em seu trabalho com essas zonas de transição, o grupo da professora Malka Gorodetsky reporta seu envolvimento com uma parceria entre universidade, escola e comunidade, através de um processo negociado e participativo de suporte à inovação curricular na escola, à ressignificação da formação docente na universidade e à participação da e na comunidade. Isso se evidencia, por exemplo, nas bases organizacionais pactuadas entre os participantes, uma vez que

As linhas gerais para dar início a essa comunidade foram que ela deveria ser uma comunidade participativa de aprendizagem e que deveria ser baseada nos saberes e e nos entendimentos que cada um dos participantes trouxesse para as discussões. Foi aceito que cada participante tem potencial para contribuição construtiva do processo colaborativo de aprendizagem, não importando se fosse proveniente da experiência, do conhecimento teórico, do senso comum ou de perguntas genuínas de iniciantes que pusessem o óbvio em questão. (GORODETSKY et al., 2007, p. 102)

Um aspecto essencial das zonas de de transição cultural educacional é a busca de uma relação simétrica em um ambiente marcado pela hibridez no qual o ponto central está não nas agendas que cada um traz isoladamente, mas naquela que é possível ser construída através de entendimentos comuns sobre algo que pode afetar igualmente a todos envolvidos nessa 'terceira cultura' ou 'terceiro espaço'.

A ideia de um terceiro espaço é originária da teoria da hibridez e tem como referência Bhabha (1990), que postula que

A importância da hibridez não é ser capaz de traçar os dois momentos originais dos quais o terceiro emerge, ao invés disso, hibridez para mim é o “terceiro espaço” que permite que outras posição emergjam. Este terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e cria novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas que são inadequadamente compreendidas através do conhecimento recebido. (BHABHA, 1990, p. 211)

PANE (2007, p. 79) argumenta que no campo dos estudos culturais a teoria do 'terceiro espaço' é uma forma prática para estudar a complexidade de espaços ocupados por grupos entres os quais haja poder desigual. Nesse sentido, conforme acentuado por Zeichner (2010, p. 92) em sua defesa da criação de novos espaços híbridos ligando os saberes do professor e da academia

[...] os terceiros espaços envolvem uma rejeição de binários como conhecimento profissional e conhecimento acadêmico e teoria e prática e envolvem a integração de novas maneiras do que frequentemente era visto como discursos em conflito – uma perspectiva de ou [isso] ou [aquilo] é transformada num ponto de vista do tanto [isso] quanto [aquilo] (ZEICHNER, 2010, p. 92)

Trata-se, portanto, de uma postura não dogmática que faz com que não se espere da universidade mais do que a vontade e a firmeza de intenção de participar de modo efetivo e igualitário numa relação em que os saberes mobilizados possam contribuir para uma formação docente sensível aos desafios que estão postos tanto à universidade, quanto à escola.

Retomando a questão da construção de referenciais que possam ajudar a romper as

distintas formas de isolamento apontadas ao longo deste trabalho, creio ser possível pensar nos 'possíveis' do espaço da universidade em termos de três eixos de ação: colaboração, integração e participação. A proposição destes três eixos deriva tanto de experiências construídas ou em construção na universidade, quanto da ideia de cruzamento de fronteiras e da construção de terceiros espaços.

No que diz respeito à **colaboração**, é preciso fomentar o diálogo entre formação pedagógica e demais dimensões do currículo, tanto nos espaços formalmente constituídos (por exemplo, disciplinas, reuniões), quanto naqueles que para os quais valha a pena mobilizar energias apesar – ou por causa – de não estarem incorporados à vida institucional (fóruns informais, estudo e planejamento coletivo, entre outros). É importante também identificar espaços potenciais para reflexão e ação no âmbito dos colegiados e instâncias deliberativas. Diálogo pressupõe a capacidade de ouvir tanto quanto a de falar e questões tratadas com bom senso são excelentes oportunidades para desenvolver canais mais efetivos de negociação e de entendimento. Além disso, é fundamental considerar que o trabalho colaborativo entre orientadores – seja pelo estímulo ao debate e ao contraditório, ou pela associação em torno das atividades a desempenhar – pode ser uma forma de operar de modo menos isolado ou solitário. Conforme acentuava um colega orientador, ao circular pelas escolas depara-se com estagiários orientados por outros colegas e fica-se com a sensação de não haver um mínimo de integração, nem mesmo entre aqueles colegas que passam pela mesma situação de isolamento. Esse isolamento também não poupa os colegas professores que atuam nas escolas, o que torna mister pensar processos colaborativos entre professores da universidade e da escola que sejam marcados pelo respeito mútuo, pela preocupação solidária e pela produção de espaços de inteligibilidade.

No que diz respeito à **integração**, está mais do que evidente que é preciso conectar o trabalho feito nas práticas de ensino com aquele feito em outros componentes curriculares. Temos nos organizado de modo fragmentário em currículos que não se entendem como construção inacabada que poderiam ser, mas como uma pilha de fragmentos sem amálgama. Como estratégia, a reunião de esforços de pesquisa ou do robustecimento do conjunto de atividades desenvolvidas nos laboratórios de prática de ensino pode ser uma forma promissora de constituir (e em alguns casos, consolidar) um espaço de reflexão compartilhado, continuado e dialógico. É importante também nesta construção sorver da experiência daqueles

que passaram pela universidade e pelas escolas e nesse sentido o acompanhamento de egressos pode ajudar a construir uma importante avenida nas relações entre as instituições e os atores que lhe dão sentido. Há ideias interessantes pautadas na formação de redes de cooperação com os egressos do curso que, conforme já mencionei anteriormente, podem ter contribuições e percepções relevantes a prestar. Apenas para rememorar, a maioria esmagadora dos cursos sequer tem um mapeamento de seus egressos.

Por fim, no que concerne à **participação**, não há notícia de que professores atuantes nas escolas participem no processo decisório (avaliação, planejamento) dos cursos, incluindo aí os estágios. Nossas instâncias deliberativas têm estrutura burocratizada e morosa e nem sempre estão abertas ao debate. Um discurso de responsabilidade para com a formação de professores não pode – creio eu – prescindir do olhar daqueles que estão cotidianamente nas salas de aula. De igual modo, envolver os estudantes – professores em formação inicial – em processos coletivos de caráter reflexivo e propositivo pode ser uma forma de deixar de preparar **para** uma participação cidadã e passar a preparar professores **na** participação. Por fim, pensar-se na relação com a escola presume a capacidade de movimentar-se, razão pela qual é preciso pensar alianças extra-muros, envolvendo escolas, comunidade, organismos profissionais, instituições formadoras, entre outros.

Reitero que nenhuma dessas proposições pode ou deve ser imposta à instituição. É preciso pensar, em consonância com a forma que venho tentando propor, em formas e situações híbridas, inclusive no seio da universidade. Durante muito tempo as áreas de didática, metodologia e prática de ensino tinham um caráter normativo e autoritário, condutor de verdades prontas e acabadas sobre o que significava 'bom' ensino, 'mau' ensino e ensino algum. Não creio ser interessante voltar àquela situação.

Há uma rede não constituída formalmente. Já é mais do que hora de formalizar, partindo da premissa que ela de fato compartilha a tarefa de parcela substancial da formação e, portanto, talvez deva constituir-se como Rede de Formadores para permitir, inclusive que os professores da escola atuantes nesse processo tenham prioridade de acesso às oportunidades e mecanismos de aprimoramento de sua condição dentro da carreira. Iniciativas com as características do programa PIBID podem auxiliar a compensar, ainda que parcialmente, pelo tempo e esforço dispendidos no acolhimento aos estagiários, reservando ao professor um papel de relevo em sua própria formação. É preciso estar atento, no entanto,

para evitar que esta também acabe sendo interpretada como mais uma iniciativa para preparar os professores das escolas para replicar nas escolas aquilo que a academia aceita como válido.

Não é possível que escola e professor cuja atuação seja conveniente para a universidade tenham, como medida de reconhecimento apenas sua satisfação pessoal e a promessa de receber mais estagiários no futuro. É preciso pensar em formas articuladas entre estágios e formação continuada de sorte que as atividades de acompanhamento e aconselhamento possam ser configuradas como formação do professor colaborador também. A legislação brasileira permite a criação de cursos sequenciais e além de de argumentos bem estruturados sobre a possibilidade da realização de estágios de formação continuada (cf. GATTI & BARRETO, 2009, p. 226), essa possibilidade também agora está prevista em lei. Logo, não há restrição quanto a criação de (um ou mais) programas articulados de formação de professores, baseados em escolas com as quais a universidade sabe que tem podido contar há muito tempo e que se mostram como espaços ávidos por se repensarem. Programas assim concebidos podem representar uma oportunidade excepcional de aprendizagem coletiva e solidária para os professores da universidade, podendo inclusive ajudar a constituir redes de cooperação para esse fim. Reitero, no entanto, que medidas dessa natureza não podem ter caráter compulsório. Devem, contudo, ser vistas e apoiadas institucionalmente como possibilidade emancipatória.

Adicionalmente, indo buscar na experiência já constituída por colegas de diferentes áreas, é interessante pensar o componente da formação que vê na comunidade os potenciais de aprendizagem que vários movimentos sociais tem evidenciado ao longo do tempo. Como esses, também é preciso atentar para espaços alternativos (formais ou não) de atuação como potenciais catalizadores de energia criativa e de reiteração de compromissos das instituições com as comunidades em seu entorno.

Além da recente criação da Câmara das Licenciaturas da instituição na qual atuo, a definição de uma política institucional para formação de professores é providência fundamental para a harmonização de interesses conflitantes na universidade. Estamos diante de um iminente processo de retomada e avaliação dos PPCs dos cursos, que pode coincidir com uma eventual aprovação de novas diretrizes sobre as cargas horárias dos cursos, um tópico geralmente marcado pela controvérsia e pelas lutas corporativas. É mister tratar dessa questão enquanto ela ainda pode ser chamada de questão e não de problema.

Já argumentei pelo fomento, ampliação e fortalecimento de espaços de diálogo no

âmbito dos cursos – e entre eles inclusive – e creio que é preciso aprender com a experiência que participação efetiva não se faz por obrigação, mas por convicção.

Uma outra forma de romper o isolamento é criar espaços nos quais seja possível avaliar participativamente (cf. LEITE, 2008; 2009) e de forma interinstitucional a formação docente. Não tem havido um esforço sistemático da universidade em submeter-se ao escrutínio de suas ações e isso não contribui para reduzir a distância que a separa, por exemplo, das escolas de educação básica.

Por fim, mas não de menor importância, é fundamental que nas ações de enfrentamento do isolamento nas licenciaturas, a questão da valorização do professor – na escola e na universidade - seja elemento articulador de ações e programas.

7.6 IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Como já havia mencionado anteriormente, o trabalho de pesquisa, como esforço sistemático de olhar com estranhamento para o que é familiar e buscar familiaridade no que nos parece estranho, não é mais do que uma visão particularizada de uma questão e, portanto, um recorte limitado da realidade. Isto posto, penso ser relevante apontar neste recorte limitado que ora encaminho à consideração e diálogo com pares as limitações mais evidentes no presente estudo.

A primeira delas deriva da ausência de estagiários e egressos no estudo. Embora a proposta original apresentada fosse calcada essencialmente na interlocução da tríade⁹³ orientador-professora-estagiárias, a sugestão de ampliação do escopo do estudo de caso, do nível de uma experiência isolada num curso isolado, para o nível do conjunto da instituição tornou necessário produzir alguns ajustes metodológicos substantivos. O principal ajuste foi a necessidade de adequar o desenho metodológico a uma situação que exigia maior amplitude e, portanto, tornava inexecutável, dentro do tempo e das condições disponíveis, o mesmo nível de profundidade. Nessas condições e em face da premissa assumida da existência de uma relação hierárquica entre universidade e escola, a opção foi centrar esforços em compreender como profissionais que atuam nesses dois contextos movimentam-se nessa relação. Assim, a opção

⁹³ Tomo aqui o termo tríade empregado na parceria entre UW-M e MMSD discutida no capítulo 6.

que acabou preponderando foi a de prescindir, nesse momento ao menos, da interlocução com estagiários e egressos. Os resultados, no entanto, sugerem a importância de, em futuras pesquisas, considerar como estes se movimentam e percebem o papel de conexão que efetivamente acabam desempenhando.

Uma outra limitação tem relação com a dificuldade de estruturar estudos longitudinais capazes, portanto, de perceber mais claramente a dinâmica dos processos. Concordo plenamente sobre a necessidade de que os prazos de realização de mestrado e doutorado sejam compatíveis com a dificuldade que o país tem de mobilizar recursos para o investimento que faz em pós-graduação e pesquisa. Essa lógica, no entanto, traz consigo limitações inerentes ao modelo definido – importa dizer – entre pares. Nosso modelo de excelência, baseado na produção quantitativa de publicações consideradas entre os pares como sendo de qualidade tem feito aflorar – isso é opinião pessoal – publicações demais para pesquisas de menos. Algumas áreas tem adotado estratégias de sobrevivência que buscam na colaboração e diálogo intenso entre projetos um meio de harmonizar as prioridades efetivamente internas aos programas com aquelas emanadas das grandes políticas para o setor. Como não vislumbro no horizonte mudanças quanto a isso, resta manter em mente a advertência de Featherstone (2007) de que o incentivo à pesquisa não seja feito às expensas da diversidade ecológica de saberes que precisa caracterizar a universidade.

Como sugestão para futuras pesquisas, devo registrar ter ficado bastante sensibilizado pelo impacto do movimento de pesquisa docente em escolas dos Estados Unidos, especialmente pelo que tive oportunidade de vivenciar em Madison quanto ao vigoroso envolvimento de professores, sem a tutela da universidade, em pesquisa-ação problematizando seu próprio espaço de atuação e constituindo, com isso, uma comunidade de prática de pesquisa. Num artigo recente, LÜDKE, CRUZ & BOING (2009) trazem à tona o tema da pesquisa feita pelo professor no Brasil. Com todas as ressalvas que fazem quanto à sensibilidade da academia no tocante à pesquisa feita por professores da escola, não posso me furtar de observar que o trabalho dos professores ainda continua sendo julgado pelo seu nível de conformação aos cânones da academia, o que talvez seja um indicativo da necessidade de olhar tanto para a pesquisa e a produção intelectual do professor da escola quanto para os sistemas de valores e filtros que professores da universidade aplicam quando aproximam-se de tais pesquisas.

Diante da constatação sobre o insuficiente envolvimento do corpo docente das

licenciaturas e das desconexões entre esses programas e a escola, creio que a pesquisa focalizada em aspectos de pedagogia universitária em diferentes licenciaturas pode ser um frutífero caminho a seguir no que concerne à busca de compreender e problematizar concepções de docência desses professores, bem como do papel que acreditam ter na formação de professores. Uma aproximação possível pode ser a percepção da relação entre conhecimento disciplinar especializado e conhecimento pedagógico nos componentes curriculares com os quais têm envolvimento; bem como dentre os componentes curriculares e, deste, com o contexto da escolas.

Finalmente, ao fazer o fechamento do bloco textual da tese, penso que me coloco, de fato, em condição de recomeçar a caminhada. Há quatro anos atrás, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na primeira página do memorial apresentado ao programa registrava que

[...] minha intenção neste exercício de (re)visitação é tentar explicitar como me tornei o sujeito e o profissional que sou e como espero que essa trajetória me ajude a ser o sujeito e o profissional que desejo ser

Naquela ocasião procurava mostrar – inclusive para mim mesmo – quais razões poderiam levar alguém que ingressara na docência como ocupação paralela a postular doutoramento em Educação. A resposta emergiu da trajetória. Minha vida foi entrecruzada por eventos que me aproximavam a cada vez mais do ensino, da docência, da formação. Me faltava tomar a decisão consciente de afirmar a Educação como caminho de vida. O profissional que desejo ser é alguém que vive e respira com prazer o ofício docente.

Hoje, portanto, ao somar a meu memorial as páginas desses quatro últimos anos penso estar descortinando novas páginas, possibilidades e intenções na minha vida. Me sinto fortalecido pelo convívio e pela qualidade da experiência vivida no programa e, certamente com maior intensidade, junto à linha Universidade: Teoria e Prática. Tem sido – e envidarei esforços para que continue sendo – um espaço inscrito no que sou e no qual espero também ter deixado um pouco de mim. Retomo fortalecido, portanto, uma caminhada de crença na possibilidade de uma escola melhor, de professores mais satisfeitos com o que fazem, de estudantes ávidos de vontade de aprender, de pessoas desejando a docência e de professores da universidade e das escolas trabalhando uns com os outros. Desejo, sobretudo, um clima de respeito intelectual mútuo e de compromisso de viver intensamente o hoje, a cada novo dia.

REFERÊNCIAS

ABDAL-HAQQ, Ismat. **Professional Development Schools: weighing the evidence**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1998. 85 p.

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas, SP, Brasil: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 Junho 2008. doi: 10.1590/S0100-15742006000300007

ANDRÉ, Marli et al. (1999) Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Ano XX, no. 68.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3a. ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.

APPLE, Michael W. **Official Knowledge: democratic education in a conservative age**. New York; London: Routledge. 1993.

APPLE, Michael W. **Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education**. New York and London: Routledge & Kegan Paul, 1986. 259 p.

APPLE, Michael W. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? **Teachers College Record** v. 95, n. 2, Winter 1993. 1993b. p. 222-241.

BHABHA, Homi. The third space [entrevista concedida a Jonathan Rutherford]. In: RUTHERFORD, Jonathan (Ed.). **Identity: community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 201-221.

BALL, Deborah Loewenberg; FORZANI, Francesca M. Forzani. The work of teaching and the challenge for teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 60, n. 5, 2009. p. 497-511. Disponível em: <<http://jte.sagepub.com/cgi/reprint/60/5/497>>. Acesso em 04 jan. 2010. doi:10.1177/0022487109348479.

BARBISAN, Aluí Oliveira et al. **Avaliação institucional da extensão**. Porto Alegre: Os autores. 2004.

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

BAZZO, Vera Lucia. **Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: desafios e possibilidades**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPG Educação/UFRGS, 2007.

BERNSTEIN, Basil. Education cannot compensate for society. In: COSIN, B.; DALE, I R; ESLAND, G. (Eds.) **School and Society: a sociological reader**. London: Routledge and Kegan Paul. 1971.

BOGDAN, R e BIKLEN, S. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BORDAS, Méron Campos. Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma – determinações sócio-políticas nos currículos escolares. **Educação e Realidade**. vol.17, no. 1, p. 5-17, 1992.

BORDAS, Merion Campos. Pedagogia Universitária da UFRGS: memórias. In: MOROSINI, Marília C., et al. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS, Brasil: FAPERGS / RIES, 2003.

BRASIL, **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL, **Lei n. 11.788/08**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008.

BRASIL, **Lei n. 12.014/09**, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, 07 ago. 2009.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer CNE/CP 21/2001** – Trata da duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [Não homologado por ter sido retificado pelo Parecer CNE/CP 28/2001] 2001.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer CNE/CP 27/2001** - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. 2002b

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer CNE/CP 28/2001** - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. 2002c.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer CNE/CP 9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. 2002

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer CNE/CP 9/2007**. Trata da reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf>. Acesso em 31 jan. 2010.

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução CNE/CP 1/2002**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada com correção do original em 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. 2002d.

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução CNE/CP 1/2006**, que Institui Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11. 2006

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução CNE/CP 2/2002**, que Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. 2002e

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa (Orgs). Formação de profissionais da educação (1997-2002). Série Estado do Conhecimento, n. 10. Brasília : Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BURAS, Kristen L.; APPLE, Michael W. The subaltern speak: curriculum, power, and educational struggles. In APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. b(Eds.) **The subaltern speak: curriculum, power, and educational struggles**. New York; London: Routledge, 2006, p. 1-39.

BURBULES, Nicholas. & TORRES, Carlos Alberto. (orgs). **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael W. Teoria Educacional crítica em tempos incertos. In HYPOLITO, Álvaro Moreira, GANDIN, Luís Armando (Orgs.) **Educação em tempos de**

incerteza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARO-BRUCE, Cathy; KLEHR, Mary; ZEICHNER, Ken; SIERRA-PIEDRAHITA, Ana Maria. A school district-based action research program in the United States. In: NOFKKE, Susan E.; SOMEKH, Bridget. **The SAGE Handbook of Educational Action Research.** Los Angeles: SAGE. 2009. p. 104-117.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação.** n. 28, 2005.

CARVALHO, Marilene Araújo. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo (Orgs.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-30.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual. In: ANDRÉ, Marli Elisa (org.) **Formação de Professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba . Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson José (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão.** Pelotas, RS, Brasil: Educat, 2001a.

CELANI, Maria Antonieta Alba . Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: CARMAGNANI, Ana Maria G. e GRIGOLETTO, Marisa (Org.) **Inglês Como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade / English as a foreign language: identity, practices and textuality.** São Paulo, SP, Brasil: Humanitas / FFLCH/USP, 2001b.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Professores e Formadores em Mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP, Brasil: Mercado de Letras, 2002a.

CELANI, Maria Antonieta Alba . Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas, SP, Brasil: Mercado de Letras, 2002b.

CELANI, Maria Antonieta Alba . Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. **Linguagem & Ensino,** v. 8, n. 1, p.101-122, 2005.

CLARK, Richard W. . **Effective Professional Development Schools.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1999.

COCHRAN-SMITH, Marylin & LYTTLE, Susan L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. **Review of Research in Education,** v. 24, p. 249-306,

1999.

CONSOLO, Douglas Altamiro e ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Pesquisas em Lingüística Enfrentando desafios formativos Aplicada**: Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo, SP, Brasil: Editora UNESP, 2004

COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A M. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CRANDALL, Jody (2000) Language Teacher Education. **Annual Review of Applied Linguistics**. Vol. 20. pp. 34-55.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DARLING-HAMMOND, Linda. Developing Professional Development Schools: early lessons, challenge, and promise. In: DARLING-HAMMOND, Linda (Ed.). **Professional Development Schools**: Schools for developing a profession. New York and London: Teachers College Press, 2005. p. 1-27.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher Education and the American Future. **Journal of Teacher Education**. v. 61, jan.- fev. 2010. Disponível em <<http://jte.sagepub.com/cgi/reprint/61/1-2/35> >. Acesso em 04 jan. 2010. doi: 10.1177/0022487109348024.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. (Eds) **Preparing teachers for a changing world**: what teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey BASS / national Academy of Education. 2005.

DARLING-HAMMOND, Linda; HAMMERNESS, Karen; GROSSMAN, Pamela; RUST, Frances; SHULMAN, Lee. The Design of Teacher Education Programs. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. (Eds.) **Preparing teachers for a changing world**: what teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey BASS / national Academy of Education. 2005. p. 390-441.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 Jun 2008. doi: 10.1590/S0101-73301999000300006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 Jun 2008. doi: 10.1590/S0100-

15742000000300010

ESTEVE, José M. Identidad y desafíos de la condición docente. In: FANFANI, Emilio Tenti (Org.) **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI**. Buenos Aires: SigloXXI Editores Argentina, 2006. p. 19-69.

FAIRCLOUGH, Norman. Language and Ideology. **ELR Journal**, v. 3, n. p.9-27, 1989

FAIRCLOUGH, Norman. Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. In: JAWORSKI, A. e COUPLAND, N. (Org.) **The Discourse Reader**. London, UK; New York, USA: Routledge, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jan. 2010. doi: 10.1590/S0104-40602006000200003.

FEATHERSTONE, Joseph. Values and the big university education school. In: CARROLL, David; FEATHERSTONE, Helen; FEATHERSTONE, Joseph; FEINAM-NEMSER, Sharon; ROOSEVELT, Dirck (Eds). **Transforming teacher education: reflections from the field**. Cambdrige, Massachusetts: Harvard University Press, 2007. p. 203-219.

FEIMAN-NEMSER, Sharon; BUCHMANN, Margret. Pitfalls of Experience in Teacher Preparation. **Teachers College Record**, v. 87, n. 1, 1985. p. 53-65.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FORTKAMP, Mailce B.M.; XAVIER, Roseli P. (orgs) **EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory and practice**. Florianópolis: Insular, 2001.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Política e Gestão da Educação Superior: discutindo a construção de categorias e repercussões na formação do professor. In: **Anais... XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2007, Porto Alegre, RS. Disponível em <<http://www.isecure.com.br/anpae/293.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2010.

GARDINER, Wendy; ROBINSON, Karen Shipley. Paired field placements: a means for collaboration. **The New Educator**, v. 5, 2009, p.81-94.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no

Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 Jun 2008. doi: 10.1590/S1413-24782008000100006

GATTI, Lauren; KRETCHMAR, Kerry; PAYNE, Katherina. **The University-School Relationship: obstacles to change**. 2008. 38p. Manuscrito não publicado.

GIMENEZ, Telma Nunes (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de Professores em Tempos de Mudança**. Londrina, PR, Brasil: ABRAPUI, 2003.

GIMENEZ, Telma Nunes (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina, PR, Brasil: EDUEL, 2002.

GIROUX, Henry. Cultura Poder e Transformação na obra de Paulo Freire: rumo a uma política de Educação. In: GIROUX, Henry: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDENBERG, Miriam (1999) **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOODLAD, John. Connecting the past to the present. In: GOODLAD, John; SODER, Roger; SIROTNIK, Kenneth A. (Eds) **Places where teachers are taught**. San Francisco: Jossey-Bass. 1990. p. 3-39.

GOODLAD, John. **What schools are for**. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation. 1994. 2nd. edition.

GORODETSKY, Malka; BARAK, Judith; HARARI, Haya. A cultural-ecological edge: a model for a collaborative community of practice. In: ZELLERMAYER, Michal; MUNTHE, Elaine (Eds.). **Teachers learning in communities: international perspectives**. Rotterdam: Sense Publishers, 2007, p. 99-111.

GORODETSKY, Malka; BARAK, Judith. The educational-cultural edge: a participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. **Teaching and Teacher Education**. v. 24, n. 7, October 2008, pp. 1907-1918. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VD8-4S02D7F-2-1&_cdi=5976&_user=687358&_pii=S0742051X08000097&_orig=browse&_coverDate=10%2F31%2F2008&_sk=999759992&view=c&wchp=dGLbVlb-zSkzV&md5=0aef22c544a75e27dc5eb04d88f899bc&ie=/sdarticle.pdf>. Acesso em 04 jan. 2010. doi:10.1016/j.tate.2008.01.006

HARGREAVES, Andy et al. (2002) **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's Schools of Education**: a report of the Holmes Group. East Lansing, MI. 1995.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's Schools**: principles for the design of Professional Development Schools. East Lansing, MI. 1990.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's Teachers**: a report of the Holmes Group. East Lansing, MI. 1986.

KINCHELOE, Joe (1997) **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: ArtMed.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 02, p.147-158, 2004

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Reforma curricular de licenciaturas**: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile) – Década de 1990. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009. 198 p.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler e FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Inovações curriculares na formação de professores: em busca de um novo referencial. In: MOREIRA, Jacira Cardoso, et al. (Org.) **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta, RS, Brasil: Unicruz, 2005.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Pedagogia universitária: mudança nos discursos sem eco nas práticas. In: **LASA2009 Congress paper archive**. XXVIII International Congress of the Latin American Studies Association, Rio de Janeiro/Pittsburgh : LASA, 2009. 17 p. Disponível em <<http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/KraheElizabeth.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2010.

LASLEY, Thomas J.; MATCZYNSKI, Thomas J.; WILLIAMS, James A. Collaborative and noncollaborative partnership structures in teacher education. **Journal of Teacher Education**. v. 43, n. 4, September-October 1992. p. 257-261.

LEFFA, Vilson J (Org.). **TELA (Textos em Linguística Aplicada)**. [CD ROM]. Pelotas, RS, Brasil: Educat, 2000.

LEFFA, Vilson JOSÉ (Org.). **O professor de línguas: Construindo a profissão**. Pelotas, RS, Brasil: Educat, 2001

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; GENRO, Maria Elly ; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy ; RUBIN Oliveira, Marlize ; CAMPOS, Márcia M. ; NUNES, Ana Karen; DALPIAZ, Maria Martha; MACHADO, Geraldo. R. ; BASSI, Luis Augusto. Avaliação participativa: constatações e aprendizagens. In: III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas, 2008, Porto Alegre. **Anais...** . Porto Alegre : UFRGS/FACED/Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, 2008. v. único. p. 71-77

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. (Org.). Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco. Porto Alegre, RS: Sulina / Editora Universitária Metodista, 2009.

LEVINE, Marsha. Introduction. In: LEVINE, Marsha; TRACHTMAN, Roberta (Eds.) **Making Professional Development Schools Work: Politics, practice and policy.** New York; Teachers College Press, 1997. p. 1-11.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 1, mar. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 10 jul. 2009. doi: 10.1590/S1414-40772008000100002.

LIMA, Sorahia Miranda. **Ação e reflexão no trabalho docente: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola.** Cuiabá: EdUFMT, 2005.

LINCOLN, Y. S; GUBA, E.G. **Naturalistic Inquiry.** Beverly Hills: Sage, 1985.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, dez. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jan. 2010. doi: 10.1590/S1413-24782009000300005.

LYTLE, Susan L. & COCHRAN-SMITH, Marylin. Learning from Teacher Research: a Working Typology. **Teachers College Record**, v. 92, n. 1. Fall 1990. p. 83-103

MACHADO, Roberto Luiz. A questão curricular: desafios e intermediações. In: FREITAS, Deisi S. et al. **Enfrentando desafios formativos: Caderno do II Seminário sobre estágios curriculares supervisionados.** Santa Maria: UFSM, CE, PPGE, 2005.

MCLAREN, Peter. Prefácio – Teoria Crítica e o Significado da Esperança. In: GIROUX,

Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. [trad. Cristina Antunes] *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 04 jan. 2010.

MARQUES, Carlos Alberto; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: Construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 Jun 2008. doi: 10.1590/S0101-73302002000200010

MARRE, Jacques A L . **A construção do objeto científico na investigação empírica**. Cascavel, PR: Mimeo. 1991.

MEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003** . Brasília : INEP, 2006.

MELOY, Judith M. **Writing the qualitative dissertation**: understand by doing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers, 1994.

MORAES, Silvia Elizabeth. Os buracos da lousa: reflexões sobre um tema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 Junho 2008. doi: 10.1590/S0100-15742006000300008

MOROSINI, Marília et al. (org) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS / RIES, 2003.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A Nation at Risk**: The Imperative for Educational Reform. Washington,D.C.: U.S. Department of Education, 1983. Disponível em <<http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>>. Acesso em 04 jan. 2010.

NUNES, Ana Luiza Ruschel; GRABAUSKA, Claiton José ; FÉLIX, Glades Tereza; CORRÊA, Guilherme Carlos; ROSA, Luiz Carlos Nascimento. A Formação de Professores: Um Desafio para Subsidiar os Processos de Reformulação dos Cursos de Licenciatura na UFSM.. **Revista do Centro de Educação** (UFSM), Santa Maria, v. 25, n. 01, p. 85-95, 2000. Disponível em <>. Acesso em: 04 jan. 2010.

PANE, Deborah. Third space theory: Reconceptualizing content literacy learning. In

CLEARY, MICHELLE; PLAKHOTNIK, Maria; NIELSEN; Sarah (Eds.). Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section (pp. 78-83). Miami: Florida International University. **Proceedings...**, 2007. Disponível em <http://coeweb.fiu.edu/research_conference/2007_SUIE_Proceedings_files/Pane.FINAL.pdf>. Acesso em 04 jan. 2010.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade para quê?** Porto Alegre: Libretos. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (2005) Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editores, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica**. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. In: IMBERMÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 141-169.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica. 2ª. ed, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição (1947) **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. In: Constituições Sul-Riograndenses 1843-1947. Porto Alegre: Imprensa Oficial Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/biblioteca/pdf/Constituicao_Riograndense_1947.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Instrução Normativa No. 01/2007. Dispõe sobre o estágio curricular obrigatório de alunos de curso superior em escolas da rede pública estadual. Porto Alegre. 2007. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/atoslegais_instrucao_200701.pdf>. Acesso em 29 dez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: 'Um discurso sobre as ciências' revisitado**. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 2006c. p. 777-821.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 11^a ed., 2006b.
- SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos Santos. **A nova missão da universidade: a inclusão social**. In: Educação superior: reforma, mudança e institucionalização. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154 p.
- SOMEKH, Bridget; ZEICHNER, Kenneth. Action research for educational reform: remodelling action research theory and practices in local contexts. **Educational Action Research**, v. 17, n. 1, March 2009, p. 5-21.
- STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.
- STENHOUSE, Lawrence. What counts as research? **British Journal of Educational Studies**. v. XXIX, no. 2. June 1981. p. 103-114
- SWALWELL, Katy. **History repeats itself: the experiences of elementary education instructors at UW-Madison**. 2008. 21p. Manuscrito não publicado
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ediora Vozes. 2005. 5^a ed.
- TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes. 2005. 317 p.
- TEIXEIRA, José Emidio. **A Universidade e as demandas da sociedade**. In: Conferências Fórum Brasil de Educação. Brasília: CNE, UNESCO Brasil, 2004.
- TERRAZZAN, Eduardo A.; SANTOS, Maria Eliza G.; LISOVSKI, Lisandra A. Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores. In: **Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28.**, 16 a 19 de Out. de 2005, Caxambu, MG, Brasil. CALDAS, Alessandra; RIBEIRO, Luciene; CARNEIRO, Tarsila M. (org.). ‘40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas’. **Anais...** 21p. (CD-ROM, arq<t0814798.pdf>). ISBN 85-86392-15-4
- TURNER, Nancy J.; DAVIDSON-HUNT, Iain; O’FLAHERTY, Michael. Living on the Edge: Ecological and Cultural Edges as Sources of Diversity for Social-Ecological Resilience. **Human Ecology**, v. 31, n. 3, September 2003. p. 439-461. Disponível em <<http://www.springerlink.com/content/gw3044417231v157/fulltext.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2010. doi: 10.1023/A:1025023906459.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica**. 2004a. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20ARTES%20VISUAIS>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura Plena**. 2005a. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20GEOGRAFIA>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Especial**. 2005b. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20EDUCACAO%20ESPECIAL>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura**. 2005c. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20EDUCACAO%20FISICA>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Filosofia – Licenciatura Plena**. 2003a. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20FILOSOFIA>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Física – Licenciatura Plena (Diurno e Noturno)**. 2005d. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20FISICA>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia – Licenciatura Plena**. 2003b. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20GEOGRAFIA>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de História – Licenciatura Plena e Bacharelado**. 2004b. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/BACHARELADO%20E%20LICENCIATURA%20HISTORIA>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola**. 2004c. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20LETRAS%20ESPANHOL%20E%20LITERATURAS>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico**

do Curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. 2004d. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20LETRAS%20INGLES%20E%20LITERATURAS>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa.** 2004e. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20LETRAS%20PORTUGUES%20E%20LITERATURAS>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Matemática – Licenciatura Plena (Noturno).** 2005f. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20MATEMATICA%20NOTURNO>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Matemática – Licenciatura Plena e Bacharelado (Diurno).** 2005e. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/BACHARELADO%20LICENCIATURA%20MATEMATICA%20DIURNO>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Música Licenciatura Plena.** 2005g. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20MUSICA>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno.** 2007. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20PEDAGOGIA%20DIURNO>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Química – Licenciatura.** 2005h. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20QUIMICA>>. Acesso em 03 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Regimento Geral da Universidade.** 1988. Disponível em <http://sucuri.cpd.ufsm.br/_pdf/docs/regimentog88.pdf>. Acesso em 04 jan 2010.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Reitoria. **Projeto Político-Pedagógico da UFSM.** 2000. 63p. mimeografado.

UFSM / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório de Gestão 2005:** Processo de Prestação de Contas. Santa Maria. 2006. Disponível em <http://sucuri.ufsm.br/_docs/tcu2005.pdf>. Acesso em 29 dez. 2009.

VIEIRA, Sophia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma

Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus Editora, 2003. p. 13-46.

WIELEWICKI, Hamilton Godoy. Formação docente e ensino de línguas: compartilhando a agenda possível e a pauta necessária. In: ROTTAVA, Lucia e SANTOS, Sulany Silveira. (Org.) **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí, RS, Brasil: Ed. Unijuí, 2006.

WIELEWICKI, Hamilton Godoy. Um olhar sobre a Pedagogia Universitária na área de Letras. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai & KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler. **Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007 .

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; RUBIN, Marlize; LUZ, Aline Souza da; MENEZES, Marilú Nörnberg; ELTZ, Patrícia Thoma; FORNER, Viviane Bastos; KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler. Inquietações sobre formação e desenvolvimento profissional docente. In: IV SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: Desenvolvimento Profissional Docente, 4., 2007, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: RIES. 9 p.1 CD-ROM ISBN: 978-85-99971-03-1

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; RUBIN, Marlize. **Internacionalização da Educação Superior: Processo de Bolonha**. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS. 2008. (Manuscrito não publicado)

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre Bookman, 2001.

YINGER, Robert J.; HENDRICKS, Martha S. An overview of reform in Holmes Group institutions. **Journal of Teacher Education**. v. 41, n. 2, 1990. p. 21-26.

ZEICHNER, Kenneth M. Educating reflective teachers for learner-centered education. In GIMENEZ, Telma. **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdade crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **Justiça social: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field

Experiences in College- and University-Based Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. v. 61, jan.- feb. 2010. Disponível em <<http://jte.sagepub.com/cgi/reprint/61/1-2/89>>. Acesso em 04 jan. 2010. doi: 10.1177/0022487109348024.

ZEICHNER, Kenneth M. Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership. **Journal of Teacher Education**. v. 43, n. 4, sep.- oct. 1992.

ZEICHNER, Kenneth M.; CONKLIN, Hilary G. Teacher education programs as sites for teacher preparation. In COCHRAN-SMITH, Marilyn; FEIMAN-NEMSER, Sharon; MCINTYRE, D. John; DEMERS, Kelly E, (Eds.). **Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts / Third Edition**. New York / London: Routledge /Association of Teacher Educators, 2008. p. 269-289.

ZEICHNER, Kenneth; FLESSNER, Ryan. Educating Teachers for Critical Education. In: Apple, Michael; AU, W.; GANDIN, L. Armando (Eds) **International handbook of critical education**. New York: Routledge, 2008 (no prelo)

ZEICHNER, Kenneth M.; JORGENSEN, Jack. **The rationale for developing a network of partner schools**, 2008. 13p. Manuscrito não publicado.

ZEICHNER, Kenneth M.; KLEHR, Mary. Madison Metropolitan School District and UW-Madison PDS Partnership. In NAVARRO, Virginia, MARQUEZ-ZENKOV, Kristien (Eds.) **Staying connected: Re-framing the contours of partnership work in education with PDS standards**. Milwaukee, WI: Urban Network to Improve Teacher Education (UNITE), 2005. p. 65-88

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. An inquiry-oriented approach to student teaching. **Journal of Teaching Practice**, v. 6, n. 1 Summer, 1986. p. 5-24.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. Teacher Education and the social context of schooling: issues for curriculum development. **American Educational Research Journal**. v. 27, n. 4. Winter 1990, Vol. 27, No.4. p. 610-636

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. **Reflective Teaching: an introduction**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc. Publishers. 1996.

ZEICHNER, Kenneth M.; MILLER, Maurine. Learning to Teach in Professional Development Schools. In: LEVINE, Marsha; TRACHTMAN, Roberta (Eds.) **Making Professional Development Schools Work: Politics, practice and policy**. New York; Teachers College Press, 1997. p. 15-31.

APÊNDICE A – Cursos de Licenciatura da UFSM – Dados Gerais

Marcos legais e cargas horárias (Obrigatória, de DCGs – Disciplinas Complementares de Graduação, e de ACGs – Atividades Complementares de Graduação)

nome do curso	fundamentação legal	Carga Horária obrigatória	Carga Horária DCGs	Carga Horária ACGs	Carga Horária total
Curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica	Reconhecimento do Curso: nos termos do Parecer n.2.056/75-CFE, por ser oriundo da Licenciatura de Desenho e Plástica da Faculdade de Belas Artes, criado pela Lei n.3.958/61.	2.595	480	210	3.285
Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura	Reconhecimento do Curso: Parecer nº2.056/75-CFE, por ter sido criado pela Lei nº 3.958/61 Currículo do Curso: Parecer CNE/CES 1.301/2001; Resoluções CNE/CES 7/2002; CNE/CP 1 e 2/2002. Regulamentação da Profissão de Professor de Ciências Biológicas Lei nº6.684/79; Decreto nº88.438/83.	2.715	-	210	2.925
Curso de Educação Especial	Currículo do Curso: Lei n. 11.405, de 31/12/1999; Lei n. 1.036 – emenda 131/91 de abril de 2002; Res. CNE/CP n.02/2001 e Res. CNE/CP n. 01 de fev/2002 Portaria n. 141, de 13/02/1981 e Parecer n. 653/88- CFE, de 07/07/1988	2.745	210	165	3.120
Curso de Educação Física – Licenciatura	Currículo do Curso: Parecer CNE/CES 0058/2004; Resolução CNE/CP 1/2002; Resolução CNE/CP 2/2002; Resolução CNE/CES 7/2004. Reconhecimento do Curso: Decreto n.72.612/73, publicado no D.O.U de 15/08/73.	2.670	210	210	3.090

nome do curso	fundamentação legal	Carga Horária obrigatória	Carga Horária DCGs	Carga Horária ACGs	Carga Horária total
Curso de Filosofia – Licenciatura Plena	<p>Currículo do Curso: Parecer CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001; Resolução CNE/CES 12, de 13/03/2002.</p> <p>Reconhecimento do Curso: nos termos do Parecer n.º2056/75 – CFE, por ter sido criado pela Lei n.º3958/61</p>	1.785	840	210	2.835
Curso de Física Licenciatura Plena (Diurno e Noturno)	<p>Currículo do Curso: Parecer nº1.304/2001 – CNE/CES; Resolução nº9 CNE/CES de 11/03/2002. Resolução CNE/CP 1/2002 e 2/2002.</p> <p>Reconhecimento do Curso: Parecer nº698/92 de 3/12/92 - CFE</p>	2.760	120	240	3.120
Curso de Geografia – Licenciatura Plena	<p>Currículo do Curso: Parecer n.1363-CES de 12/12/2001; Parecer n.28/2001- CNE/CP; Parecer n. 492/2001-CNE/CES; Resolução n.1-CNE/CP, de 18/02/2002; Resolução n.2-CNE/CP de 19/02/2002; Resolução n.14-CNE/CES de 14/03/2003;</p> <p>Reconhecimento do Curso: Parecer n.2.056/75-CFE, por ter sido criado pela Lei n. 3.958/61.</p>	2.820	570	200	3.590
Curso de História – Licenciatura Plena e Bacharelado	<p>Currículo do Curso: Parecer CES nº492/2001 e nº1.363/2001; Resolução nº13/2002.</p> <p>Reconhecimento do Curso: Licenciatura: Parecer nº2.056/75-CFE, criado pela Lei nº3.958/61.</p> <p>* As 300h em DCG deverão ser cumpridas do seguinte modo: 180h – Núcleos de Pesquisa I, II e III e as demais 120h em outras disciplinas.</p>	3.105	300 *	210	3.615
Curso de Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola	<p>Currículo do Curso: Parecer CNE/CES 492/2001; Resolução CNE/CES de 18/03/2002</p> <p>Reconhecimento do Curso: Parecer n.519/99-CFE e Portaria n.1048/99-MEC de 10/07/99.</p> <p>*Além das 525 horas em Disciplina Complementar de</p>	2.325	645 *	210	3.180

nome do curso	fundamentação legal	Carga Horária obrigatória	Carga Horária DCGs	Carga Horária ACGs	Carga Horária total
	Graduação, o aluno deverá, obrigatoriamente, cursar 120 horas de uma Língua Estrangeira.				
Curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa	<p>Currículo do Curso: Parecer CNE/CES 492/2001; Resolução CNE/CES 18 de 13/03/2002</p> <p>Reconhecimento do Curso: Parecer n.2.056/75-CFE por ter sido criado pela Lei n.3.958/61.</p> <p>*Além das 585 horas em Disciplina Complementar de Graduação, o aluno deverá, obrigatoriamente, cursar 120 horas de uma Língua Estrangeira.</p>	2.295	705 *	210	3.210
Curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa	<p>Currículo do Curso: Parecer CNE/CES 492/2001; Resolução CNE/CES 18 de 13/03/2002.</p> <p>Reconhecimento do Curso: Parecer n.2.056/75-CFE por ter sido criado pela Lei n.3.958/61.</p> <p>*Além das 675 horas em Disciplina Complementar de Graduação, o aluno deverá, obrigatoriamente, cursar 120 horas de uma Língua Estrangeira.</p>	2.235	795 *	210	3.240
Curso de Matemática Licenciatura Plena (Diurno)	<p>Currículo do Curso: Parecer CNE/CES 1.302/2001; Resolução CNE/CES 3/2003; Resolução CNE/CP 01/2002 e 02/2002.</p> <p>Reconhecimento do Curso: Parecer n.2.056/75-CFE por ter sido criado pela Lei n.3.958/61</p>	3.105	165	210	3.480
Curso de Matemática Licenciatura Plena (Noturno)	<p>Currículo do Curso: Parecer CNE/CES 1.302/2001; Resolução CNE/CES 3/2003; Resolução CNE/CP 01/2002 e 02/2002.</p> <p>Reconhecimento do Curso: Parecer n.2.056/75-CFE por ter sido criado pela Lei n.3.958/61</p>	2.535	165	210	2.910
Curso de Música Licenciatura Plena	<p>Currículo do Curso: Parecer CNE/CES 195/2003; Resolução CNE/CES 2/2004 e Resoluções</p>	2.835	300	210	3.345

nome do curso	fundamentação legal	Carga Horária obrigatória	Carga Horária DCGs	Carga Horária ACGs	Carga Horária total
	CNE/CP 01 e 02/2002 Reconhecimento do Curso: Parecer nº2056/75 – CFE, por ser oriundo das Licenciaturas de Desenho e Plástica e de Música da Faculdade de Belas Artes, criada pela Lei nº3.958/61.				
Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno	Currículo do Curso: Pareceres CNE/CP n.5/2005 e n.3/2006; Resolução CNE/CP n.01/2006. Reconhecimento do Curso: Portaria n.481/88-MEC, publicada no D.O.U de 12/09/88	2.850	300	105	3.255
Curso de Química – Licenciatura	Currículo do Curso: Resoluções CNE/CP 1, DE 09/04/2002; CNE/CP 2, de 04/03/2002; Parecer CNE/CES n. 1.303/2001; Resolução CNE/CES 8, de 2603/2002. Reconhecimento do Curso: Decreto n.68.554/1971-D.O.U de 29/04/1971. Nos termos do Parecer n. 2.056/75-CFE, por ter sido criado pela Lei n. 3.958/61.	3.135	120	120	3.375

APÊNDICE B – Síntese Biográfica dos Entrevistados

participante	síntese biográfica
Coord-Artes	<p>Coordenador do Curso de Artes Visuais</p> <p>Possui graduação em Bacharelado em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Santa Maria (1994), graduação em Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Santa Maria (2000) e mestrado [no] Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2000). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal de Santa Maria e coordenador do Curso de Artes Visuais na mesma Instituição. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: artes plásticas, escultura, ensino da arte, educação e currículo.”</p> <p>Antes de ingressar por concurso público como professor efetivo na instituição, foi servidor técnico-administrativo no próprio Centro de Artes e Letras por 20 anos. Está, portanto, inserido na vida institucional há mais de 30 anos, durante os quais foi aluno, funcionário e, agora, professor.</p> <p>Os professores da área de prática de ensino, Orient-Artes e Orient-Artes-2, fazem uma referência muito elogiosa à forma respeitosa como são tratados no Curso de Artes Visuais, com particular destaque para a figura do Coordenador, que ambos qualificam como, muito mais do que um parceiro, alguém que apoia incondicionalmente o trabalho feito por eles.</p>
Coord-Biologia	<p>Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas</p> <p>Formou-se em 1982 em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria e concluiu seu curso de mestrado em Genética e Biologia Molecular, junto à UFRGS, em 1990. Atuou como técnica junto ao Departamento de Fitotecnia, do Centro de Ciências Rurais da UFSM, de 1991 a 1995, ocasião em que ingressou na carreira do magistério superior na instituição, onde atualmente é Professora Adjunta e ocupa o cargo de coordenadora de curso. Sua atuação profissional e publicação situam-se predominantemente nas áreas de Botânica Aplicada, Biologia Celular, Biologia Molecular e Genética Vegetal</p>
Coord-Orient-Educ-Especial	<p>Coordenadora e Orientadora de Estágios do Curso de Educação Especial</p> <p>Graduou-se em Educação Especial – Habilitação Deficiência Mental pela Universidade Federal de Santa Maria (1993) e concluiu seu mestrado em Educação pela mesma instituição, em 1997. Entre 1999 e 2001 fez um curso de mestrado, bem como parte do doutorado em Psicopedagogia pela Universidad de La Havana (2001), em Cuba. Atualmente está cursando Doutorado em Educação pela UFSM. Entre 1997 e 2007 atuou profissionalmente no estado de Santa Catarina, no campo da Educação Especial e Educação Inclusiva, bem como em assessoria à formação continuada de professores e na educação superior. Na UFSM, foi professora substituta entre 1995 e 1996 e retornou em 2007, através de</p>

participante	síntese biográfica
	<p>concurso para o quadro efetivo, em ambas ocasiões, junto ao Departamento de Educação Especial, onde é professora. Atualmente coordena o Curso de Educação Especial, onde também orienta estágios. Seu projeto de doutoramento tematiza a formação docente em Educação Especial na UFSM.</p>
Coord-Educ-Física	<p>Coordenadora do Curso de Educação Física - Licenciatura É graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1984), tendo concluído o Mestrado em Ciência do Movimento Humano pela mesma instituição, em 1995 e doutorado em Ciencias Aplicadas a la Actividad Física y el Deporte, pela Universidad de Córdoba, em 2007. Profissionalmente, já atuou na Educação Básica e na Educação Superior, bem como em outros contextos, em áreas ligadas à sua formação profissional. Atua como docente na UFSM desde 1996, primeiramente como professora substituta e, desde 1998, como professora do quadro permanente da instituição, onde atualmente é Professora Adjunta adscrita ao Departamento de Desportos Individuais do do Centro de Educação Física e Desporto e onde coordena o Curso de Educação Física - Licenciatura. Sua experiência na área de Educação Física, tem ênfase em Fisiologia do Exercício, atuando principalmente nos seguintes temas: atividade física, musculação, mulheres, ginástica e qualidade de vida.</p>
Coord-Filosofia	<p>Coordenador do Curso de Filosofia Tem graduação (Escola Superior de Estudos Filosóficos e Sociais, 1988), mestrado (Pontifícia Universidade Gregoriana, 1993) e doutorado em Filosofia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004). Na UFSM, foi professor substituto em 1994, tendo ingressado no quadro permanente da instituição em 1997, onde atualmente é professor adjunto, adscrito ao Departamento de Filosofia. Atua no Programa de Pós-Graduação em Filosofia, bem como no curso de Licenciatura em Filosofia, do qual foi coordenador por três vezes. Atualmente exerce o cargo de Chefe de Departamento. Realiza pesquisa na área de Filosofia Prática, com ênfase em Ética e Política, na linha de pesquisa "Crítica e fundamentação transcendental", além de projetos vinculados ao ensino de filosofia.</p>
Coord-Orient-Geografia	<p>Coordenador e Orientador de Estágios do Curso de Geografia Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (1990), mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005). Tem experiência como docente da educação básica (1993 a 1995) e tem atuado no ensino superior desde 1993, inicialmente, por três anos, em uma instituição privada e, posteriormente, como professor substituto na instituição pública na qual ingressou no quadro permanente em 1998. Era o coordenador do Curso de Geografia à época da pesquisa e é professor adjunto do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria, tendo experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de Geografia Humana, com ênfase em geografia agrária</p>

participante	síntese biográfica
	e ensino da geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: territorialidades rurais, movimentos sociais e educação popular. Atualmente coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Território.
Coord-História	<p>Coordenadora do Curso de História</p> <p>Possui Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1988), Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997) e Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Tem experiência na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: Práticas Culturais, Representações Sociais, Memória e História oral. É professora da UFSM desde 1991.</p>
Orient-História	<p>Orientador de estágio do Curso História</p> <p>Possui graduação em Licenciatura Plena em Estudos Sociais pela Universidade de Santa Cruz do Sul (1985) e mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990). É professor assistente adscrito ao Departamento de Metodologia do Ensino, onde ingressou em 1992, já tendo ocupado o cargo de Coordenador do Curso de Pedagogia. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão social, saber histórico, cidadania, políticas públicas e prática de ensino.</p>
Coord-Letras	<p>Coordenadora do Curso de Letras</p> <p>Possui graduação em Comunicação Social (1983) e em Letras (1985) pela Universidade Federal de Santa Maria, especialização em Germanistik pela Albert-Ludwigs Universität Freiburg (1990), Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (1991), doutorado em Neuere Deutsche Literatur pela Freie Universität Berlin (1997) e pós-doutorado pela Eberhard-Karls-Universität, Tübingen (2005). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Santa Maria e Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É membro do corpo editorial de vários periódicos da área da Literatura. Sua trajetória profissional na UFSM inicia-se em 1984, quando ingressa como agente administrativa, cargo que ocupou até 1987, quando passa a técnica de nível superior, função que desempenhou até 1990, ao ingressar na carreira do magistério. Em função de ser coordenadora pela primeira vez e ainda assim, por pouco tempo no cargo, a discussão de alguns tópicos fluiu menos do que poderia. Ainda assim, a entrevista sugere que a questão da formação docente e das conexões com a escola tendem a se processar, no Curso de Letras da instituição, de modo tangencial, na medida em que o esforço dos grupos constituídos resulta, mais frequentemente, na formação de recursos humanos que vão formar professores para o sistema, do que na formação direta dos profissionais que lá atuam. Além disso, ainda parece ser bastante forte na área a ideia de que questões de relativas à educação estão para além da pesquisa e da atuação dos professores universitários nas Letras.</p>
Coord-Música	Coordenadora do Curso de Música

participante	síntese biográfica
	<p>É Licenciada em Música (1983) pela Universidade Federal de Santa Maria e Bachelor of Music (1989) pela Wesleyan College, (USA), recebeu o título de Master of Music - Piano Performance pela University of Tennessee (1991) e de Doctor of Musical Arts - Piano Pedagogy pela Catholic University of America (2002). Desde 1992 é professora do Departamento de Música da Universidade Federal de Santa Maria (RS) onde leciona piano e disciplinas afins, desenvolve projetos na área de performance e ensino do piano e mantém atividade como solista e camerista, apresentando-se regularmente.</p>
Coord-Pedagogia	<p>Coordenadora do Curso de Pedagogia</p> <p>É, dentre os entrevistados, a docente com maior tempo de exercício de magistério na educação básica (de 1982 a 2005). onde atuou tanto em docência na pré-escola e nas séries iniciais, bem como em funções de orientação e de direção. Atuou, na educação superior em diferentes instituições desde o ano de 2000, ainda paralelamente ao exercício do magistério estadual, tendo optado, em 2005, por dedicar-se integralmente à Universidade Federal de UFSM, na qual ingressou, por concurso, para o quadro permanente. É licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição (1984), pós-graduação em Currículo por Atividades (FIC, 1986) e em Orientação Educacional (UFSM, 1991), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1999) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é professora adjunta, adscrita ao Departamento de Administração Escolar, atuando na graduação, e exercendo a função de Coordenadora do Curso de Pedagogia (Diurno e EAD). Na pós-graduação é docente credenciada no Curso de Especialização em Gestão Educacional e no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa: Práticas Escolares e Políticas Públicas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, praticas educativas, politicas publicas e na formação de professores. Desenvolve projetos de pesquisa voltado para a influência das políticas públicas nas organizações curriculares dos cursos de formação de professores.</p>
Coord-Química	<p>Coordenadora do Curso de Química</p> <p>Possui graduação em Química Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (1977), mestrado (1984) e doutorado (1987) em Química pela Universidade Estadual de Campinas. Atua na UFSM desde 1989, onde ocupa o cargo de Professor Associado II, sendo coordenadora do Curso de Química Licenciatura desde 2006. Atua na área de Ensino de Química, coordenou vários projetos de formação de professores como Pró-Ciências, orientadora no programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde-UFSM. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química Orgânica.</p>
Orient-Artes	<p>Orientador de Estágio do Curso de Artes Visuais</p> <p>É graduado em Artes Visuais: Bacharel em Escultura (2000-2005) e</p>

participante	síntese biográfica
	<p>Licenciado em Desenho e Plástica UFSM (2005-2007). Concluiu o Mestrado em Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, em 2009, com pesquisa tratando da aprendizagem de artes e formação de educadores. Entre 2007 e 2009 atuou como professor substituto junto ao Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da UFSM, lecionando nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais (estágio curricular), Pedagogia e Educação Especial. Tem experiências docentes diversas na educação básica e em contextos não formais em arte educação, bem como em formação continuada de professores de Artes Visuais. É membro pesquisador do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura/UFSM e atua nos coletivos Proyecto Estampa, Zudaka e Arte Pública, tendo exposto seu trabalho na Argentina, Brasil e Uruguai.</p>
Orient-Artes2	<p>Orientadora de Estágio do Curso de Artes Visuais</p> <p>Licenciada em Artes Plásticas (1987) e Bacharel em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), com Mestrado em Antropologia Social (1990) e Doutorado em História, Geografia e História da Arte(1995), ambos pela Universidad de Barcelona . Com experiência profissional na educação superior desde 1997, é professora da UFSM desde 2002, onde é Professora Adjunta IV, adscrita ao Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, atua na Graduação nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Educação Especial e Artes Visuais. Consultora da CAPES na área de Artes. Representante Regional da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) no Rio Grande do Sul (RS). Membro da International Society for Education through Art InSEA. Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Educação e Artes. Desenvolve pesquisa na área de Educação e Artes Visuais, com ênfase em Educação, nas temáticas: Educação das Artes Visuais, Formação do Professor, Arte e Cultura.</p>
Orient-Biologia	<p>Orientadora de Estágio do Curso de Ciências Biológicas</p> <p>Licenciada em Ciências (Licenciatura Curta) pela Universidade Católica de Pelotas (1983), Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (1989), Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (1994) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Realizou estágio Pós-doutoral de setembro de 2008 até junho de 2009 na Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales da Universidad de Sevilla/Espanha. Atuou como professora na educação básica de 1985 a 1995 e em 1996 ingressou como professora na Universidade Federal de Santa Maria, onde passou a orientar estágios desde 2001. Atualmente é professora adjunta da UFSM, no Departamento de Metodologia de Ensino. Foi Coordenadora Substituta do Curso de Pedagogia (Noturno), do Centro de Educação/UFSM durante os anos de 2005 e 2006. Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, atuando na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e</p>

participante	síntese biográfica
	<p>Desenvolvimento Profissional. Ministra disciplinas de metodologia de ensino de ciências no curso de Pedagogia e disciplinas de Didática e Prática de Ensino (Estágios) no curso de Ciências Biológicas, e a disciplina Epistemologia da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenou (2006/2008) o Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviços-NAEES, que responde pelos Cursos de Formação Continuada de Professores ligado à Direção do Centro de Educação. Foi representante em 2007 do Centro de Educação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos temas: Formação Inicial e Continuada de Professores, Estágios Curriculares Supervisionados, Interdisciplinaridade, Ensino de Ciências e Biologia. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação-INTERNEXUS.</p>
Orient-Filosofia	<p>Orientadora de estágio – Curso de Filosofia</p> <p>Possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia (1985) e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1991) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). É professora associada da Universidade Federal de Santa Maria, onde atua desde 1993, inicialmente no Departamento de Fundamentos da Educação e, desde 2005, no Departamento de Metodologia do Ensino. Atua no Curso de Filosofia nas disciplinas de Didática da Filosofia, Pesquisa para o Ensino de Filosofia e Estágio Curricular Supervisionado. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, investigando e orientando nos seguintes temas: ensino de filosofia, educação e juventude, ensino médio, filosofia e formação. Teve atuação profissional em Filosofia no Ensino Médio antes de ingressar como docente de ensino superior.</p>
Orient-Física	<p>Orientador de estágio – Curso de Física</p> <p>Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade de São Paulo (1976), graduação em Bacharelado em Física pela Universidade de São Paulo (1978), mestrado em Ensino de Ciências – Modalidade Ensino de Física (1985) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1994) e estudos de pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001-2002). É professor associado da Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria desde 1991, onde é coordenador responsável pelo Núcleo de Educação em Ciências da UFSM, docente nos Cursos de Licenciatura em Física e de Licenciatura em Pedagogia da UFSM, docente e orientador no Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM e docente orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Tem destacada atuação na pós-graduação, inclusive junto às agências de fomento e é membro do Conselho Científico/Editorial de diversos periódicos especializados, bem como de várias associações científicas e profissionais, tais como ANPED, Sociedade Brasileira de Ensino de Física, dentre outras. Tem experiência na área de pesquisa em Educação, com ênfase em Formação de Professores e em Educação em Ciências/Física. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq,</p>

participante	síntese biográfica
	categoria 1D, e coordenador-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas INOVAEDUC - Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores.
Orient-Coord-Física	Orientadora de estágio e Coordenadora de Estágios – Curso de Física Possui graduação em Licenciatura Plena em Física pela Universidade de São Paulo (1989), mestrado em Ensino de Ciências (Modalidade Física e Química) pela Universidade de São Paulo (1996) e doutorado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Ingressou na Universidade Federal de Santa Maria em 1997, onde atualmente é professora adjunta. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de física, formação continuada de professores, atividades experimentais, ensino médio e laboratório didático. Atuou como professora de matemática e de física no ensino fundamental (1989-1992) e de física no ensino médio (1995-1996).
Orient-Letras	Orientadora de estágio – Curso de Letras - Inglês Possui graduação em Letras - Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Maria (2001) e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Foi bolsista no Programa de Estágio de Doutorado no Exterior entre março de 2009 a setembro de 2009. Atualmente é bolsista de doutorado - CAPES. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Inglês, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas mediado por computador, ensino a distância, ensino de leitura em língua inglesa. Atuou como professora substituta na UFSM em duas ocasiões: em 2005, no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, e em 2008, junto ao Departamento de Metodologia do Ensino. De 2004 a 2008 atuou em cursos livres de línguas e, durante parte desse tempo, também lecionou Inglês no Ensino Médio.
Orient-Matemática	Orientador de estágio – Curso de Matemática Possui graduação em Matemática – Licenciatura Plena (2002) e Bacharelado em Desenho e Plástica(2003), bem como Mestrado em Educação (2006), todos pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professor substituto da Universidade Federal de Santa Maria vinculado ao Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação, onde já desempenhara a mesma função entre 2003 e 2005. Tem experiência de ensino de matemática nos níveis fundamental e médio (2003 a 2008) e seus interesses na área concentram-se nos seguintes temas: matemática, interdisciplinaridade, currículo, literatura infantil e educação.
Orient-Matemática-2	Orientadora de estágio – Curso de Matemática Possui graduação em Matemática - Licenciatura Plena (1984) e mestrado em Educação (1999), ambos pela UFSM, onde leciona desde 1987, atualmente ocupando o cargo de professora assistente, junto ao Departamento de Metodologia do Ensino. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuando

participante	síntese biográfica
	principalmente nos seguintes temas: educação, ensino da matemática, informática, matemática e ensino-aprendizagem.
Orient-Música	<p>Orientadora de estágio – Curso de Música</p> <p>Possui graduação em Música - Bacharelado em Piano pela Universidade Federal de Santa Maria (1994) - e doutorado em Música - Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (2003). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de Santa Maria, atuando com formação de professores nos cursos de Licenciatura em Música, Pedagogia e Educação Especial, junto ao Laboratório de Educação Musical - LEM, do Centro de Educação. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, história, materiais didáticos, formação de professores e estágio supervisionado. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Linha de Pesquisa 4: Educação e Artes, desde 2004; e vice-líder do grupo de pesquisa FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. Presidente do Conselho Editorial da Revista da ABEM e editora da Revista Música na Educação Básica.</p>
Orient-Pedagogia	<p>Orientadora de Estágio – Curso de Pedagogia</p> <p>Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1986), tem Mestrado (1994) e Doutorado em Educação (2001) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem extensa experiência como docente do ensino fundamental (Colégio de Aplicação da UFRGS, de 1982 a 1993). De 1993 a 1996 foi lotada provisoriamente no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSM e atuou como professora colaboradora do Departamento de Metodologia do Ensino até maio de 1996, quando assumiu como professora permanente deste mesmo departamento. Atualmente é professora adjunta 4 e Coordenadora e professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UFSM. É membro do conselho editorial de periódicos da área e atua como pesquisadora na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, tendo como foco de Pesquisa a formação docente na educação básica e superior. A sua experiência em pesquisa é evidenciada a partir do estudo de temáticas como: formação inicial e continuada de professores, aprendizagem docente, construção do conhecimento pedagógico compartilhado, construção de conhecimento, leitura e escrita em diferentes níveis de ensino, pedagogia universitária, professoralidade, entre outros temas no campo da formação para a docência. Líder do Grupo de Pesquisa "Formação de professores e Práticas Educativas: educação básica e superior"- GPFOPE e vice-líder do Grupo de Pesquisa "Trajetória de Formação" -GTFORMA.</p>
Orient-Pedagogia-2	<p>Orientadora de Estágio – Curso de Pedagogia</p> <p>Possui graduação em Pedagogia - Habilitação em Educação de Excepcionais pela Universidade de Passo Fundo (1989), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal de</p>

participante	síntese biográfica
	<p>Santa Maria (UFSM), lotada no Departamento de Metodologia de Ensino, no Centro de Educação. Atua em cursos de licenciatura com didática e prática de ensino e na Pós-Graduação com Pedagogia Universitária no PPGA e PPGDCH da UFSM. Está ligada à RIES - Rede de Investigadores em Ensino Superior – e desenvolve pesquisas sobre a formação do professor universitário e do jovem pesquisador. Atuou profissionalmente no ensino fundamental entre os anos de 1984 e 1990, bem como em outras instituições de educação superior, desde 1990.</p>
Orient-Pedagogia-3	<p>Orientadora de Estágio – Curso de Pedagogia</p> <p>Possui graduação em Pedagogia (1990) e mestrado (1998) em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Leciona na UFSM desde 1994, onde atualmente é professora adjunta adscrita ao Departamento de Metodologia do Ensino. Atuou como docente na Educação Infantil entre 1989 e 1994. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática da Educação Infantil e Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas educativas escolares, conhecimento científico-tecnológico, educação e infância e práticas formativas de professores.</p>
Orient-Pedagogia-4	<p>Orientadora de Estágio – Curso de Pedagogia</p> <p>Possui graduação em Pedagogia – Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério da Educação Pré-Escolar (1999) e mestrado em Educação (2002), ambos pela Universidade Federal de Santa Maria. Cursa Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tem experiência docente na educação infantil (1998-2001) e ensino fundamental (1992). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, docência, estágio e Formação de Professores.</p>
Orient-Química	<p>Orientador de Estágio – Curso de Química</p> <p>Possui graduação em Química Licenciatura (1992) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Leciona na UFSM desde 1996, onde atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação, educação, governamentalidade, escolarização.</p>
Orient-Química-2	<p>Orientador de Estágio – Curso de Química</p> <p>Possui graduação em Química - Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria (1983) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995). Ingressou na UFSM em 1987, onde atualmente é Professor Assistente IV. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo.</p>

participante	síntese biográfica
Prof-Escola	<p>Professora – Escola de Educação Básica</p> <p>Graduada em Letras – Português-Inglês, com Pós-Graduação em Literatura Brasileira, ambas pela Faculdade Imaculada Conceição (atual UNIFRA – Centro Universitário Franciscano). Também cursou parcialmente Comunicação Social e Administração de Empresas. É professora na rede municipal de português e de inglês, bem como na rede estadual, onde só leciona inglês. No total, tem uma jornada semanal de 60 horas de trabalho. Tem recebido estagiárias de Letras – Inglês, tanto da UFSM quanto da UNIFRA e foi parceira num projeto de prática de ensino durante os anos de 2005 e 2006, tendo também participado de um grupo de estudos e pesquisa durante o ano de 2007.</p>
Prof-Escola-2	<p>Professora – Escola de Educação Básica</p> <p>Professora de Matemática graduada pela UFSM e Coordenadora Pedagógica da Escola, tem papel importante na organização de atividades de formação continuada dos professores da escola. Frequentemente é interlocutora do grupo de professores na relação com outras instituições e faz a intermediação com a maioria dos professores da universidade que tem projetos que de algum modo se relacionam com a escola.</p>
Prof-Escola-3	<p>Professor – Escola de Educação Básica</p> <p>Graduado em Educação Física e Administração de Empresas. Faz parte da equipe diretiva da Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo desde 2006, assumindo a direção geral em 2009. Tem tido intensa participação no diálogo institucional da escola com professores e setores da Universidade Federal de Santa Maria.</p>
Prof-Escola-4	<p>Professora – Escola de Educação Básica</p> <p>Tem graduação em Letras Português-Inglês, área na qual atua na escola. Acompanhou, enquanto trabalhava na 8ª Coordenadoria Regional de Educação, o processo de discussão dos projetos pedagógicos das escolas estaduais na área daquela CRE. Tem recebido vários estagiários ao longo dos últimos anos e deve assumir em breve a supervisão das séries iniciais do Ensino Fundamental.</p>
Prof-Escola-5	<p>Professora – Escola de Educação Básica</p> <p>Professora graduada em História pela Faculdade Imaculada Conceição (atual UNIFRA – Centro Universitário Franciscano), é supervisora do turno da tarde. Tem recebido estagiários tanto da UFSM quanto da UNIFRA.</p>
Gestão-PROGRAD	<p>Representante da PROGRAD-UFSM</p> <p>Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1981), especialização em Administração Escolar pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição (1984) e mestrado em Administração de Sistemas Escolares pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1993). Ingressou como docente na UFSM em 1987, onde atualmente é Professora Assistente III da Universidade Federal de Santa Maria, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e 1ª Secretária do Associação de Escolas Superiores de</p>

participante	síntese biográfica
	Formação de Profissionais do Ensino. Tem experiência na área de Educação , com ênfase em Gestão Educacional. Atuando principalmente nos seguintes temas: Administração Escolar, educação. Desde 2006 compõe a equipe da Pró-Reitoria de Graduação.

APÊNDICE C – Parâmetros para Formação de Professores - UW-M

UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON PARÂMETROS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES * 1

- PARÂMETRO 1: INCORPORA O ENTENDIMENTO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANOS**
Professores planejam ambientes de aprendizagem e práticas pedagógicas para os estudantes, sedimentados em conceitos e quadros interpretativos das disciplinas que estudam o desenvolvimento e a aprendizagem humanos.
- PARÂMETRO 2: ENTENDE O CONTEXTO SOCIAL DA ESCOLARIZAÇÃO**
Professores entendem como os contextos sociais e políticos locais, estaduais, nacionais e globais afetam diretamente a escolarização e seus resultados para os estudantes.
- PARÂMETRO 3: DEMONSTRA CONHECIMENTO CURRICULAR SOFISTICADO**
Professores entendem os conceitos centrais, as posições, o instrumental de pesquisa, os modos de raciocínio, as incertezas e as controvérsias das disciplinas que ensinam aos estudantes.
- PARÂMETRO 4: DEMONSTRA CONHECIMENTO PEDAGÓGICO EM DOMÍNIOS ESPECÍFICOS**
Professores tem conhecimento sobre os problemas, desafios e oportunidades que comumente surgem a medida em que os estudantes desenvolvem entendimento ou competência em domínios específicos* 2.
- PARÂMETRO 5: EXPLICA E JUSTIFICA AS ESCOLHAS EDUCACIONAIS**
Professores conseguem articular e defender suas opções curriculares e instrucionais com justificativas éticas e pedagógicas sólidas.
- PARÂMETRO 6: CONECTA A ESCOLA E A COMUNIDADE**
Professores usam o conhecimento e as habilidades necessárias para a colaboração com indivíduos, grupos e agentes dentro da escola e da

*1 Os indicadores de desempenho específicos a cada parâmetro serão dados aos professores em formação inicial pelo supervisor da universidade.

*2 O termo domínio foi escolhido porque os professores são contratados para lecionar matérias escolares, não necessariamente disciplinas acadêmicas. Essas matérias escolares incluem conteúdo e habilidades que se encontram dentro de disciplinas específicas, mas frequentemente atravessam essas disciplinas.

comunidade. Eles baseiam a instrução dos estudantes em um entendimento dos objetivos curriculares, dos conteúdos e da comunidade e ajudam os estudantes a fazer conexões entre o conhecimento baseado na comunidade e o conhecimento escolar.

PARÂMETRO 7: ENTENDE E SE ADAPTA A MÚLTIPLAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO

Professores entendem e se adaptam às múltiplas formas de expressar e receber experiências, ideias e sentimentos dos estudantes.

PARÂMETRO 8: EMPREGA VARIADOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Professores entendem and usam criteriosamente estratégias avaliativas formais e informais para verificar os avanços, pontos fortes, desafios e estilos de aprendizagem dos estudantes de modo a permitir um desenvolvimento contínuo.

PARÂMETRO 9 GERENCIA O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Professores estabelecem e mantem um ambiente que engaja os estudantes na aprendizagem ao mesmo em que dão condições para seu bem estar físico e socio-emocional.

PARÂMETRO 10: EMPREGA VARIADAS ESTRATÉGIAS INSTRUCIONAIS

Professores entendem e usam uma variedade de estratégias instrucionais para ampliar a aprendizagem dos estudantes.

PARÂMETRO 11: USA TECNOLOGIAS

Professores incorporam apropriadamente tecnologias novas ou consolidadas em sua prática instrucional. Eles entendem as grandes questões sociais, culturais e econômicas em torno de sua implementação.

PARÂMETRO 12: ATENDE A TODOS OS ESTUDANTES

Professores planejam ambientes educacionais e usam práticas instrucionais que atendem aos avanços, pontos fortes, desafios, interesses e estilos de aprendizagem dos estudantes.

PARÂMETRO 13: É UM PROFISSIONAL REFLEXIVO

Professores são profissionais reflexivos que avaliam os efeitos de suas posições, escolhas e ações sobre os outros (estudantes, pais e outros profissionais na comunidade de aprendizagem) e que buscam ativamente oportunidades para crescer profissionalmente. Eles examinam as crenças e posições incorporadas nos modos de pensar e nas práticas e saberes familiares, institucionais e culturais.

PARÂMETRO 14: RELACIONA-SE BEM COM OS ESTUDANTES, FAMÍLIAS E COMUNIDADES

Professores relacionam-se com estudantes, famílias e membros da

comunidade de uma maneira justa, respeitosa e sensível. Eles mostram um acolhimento pela diversidade cultural* ³ de nossa sociedade.

PARÂMETRO 15: ENTENDE OS DIREITOS E RESPONSABILIDADES LEGAIS
Professores entendem os direitos e responsabilidades legais dos profissionais educadores e a legislação na medida em que se aplica aos seus domínios específicos de ensino.

versão em português: Hamilton de Godoy Wielewicki

*³ Cultura é assumida aqui em termos amplos para incluir padrões sociais, artes, crenças, instituições e todos os outros produtos do trabalho e pensamento humanos característicos de uma comunidade ou população. Os padrões culturais são relacionados a linguagem, sexo/gênero, raça, origem nacional/etnicidade, classe social, credo/religião, deficiência e orientação sexual.

APÊNDICE D – Indicadores de Desempenho para Formação de Professores – UW-M

PARÂMETROS E INDICADORES DE DESEMPENHO PARA A PRÁTICA DE ENSINO

PARÂMETRO 1: INCORPORA O ENTENDIMENTO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANOS

Professores planejam ambientes de aprendizagem e práticas pedagógicas para os estudantes, sedimentados em conceitos e quadros interpretativos das disciplinas que estudam o desenvolvimento e a aprendizagem humanos.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR	ACEITÁVEL
A) Planeja aulas e implementa metodologias que refletem conhecimento sobre desenvolvimento humano * enquanto leva em conta as diferenças individuais e culturais dos estudantes.	Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
B) Planeja ambientes de aprendizagem apropriados para o desenvolvimento e que apoiam, bem como desafiam os estudantes em seu processo de crescimento.		

* Por exemplo, cognitivo, social, emocional, estético, moral, and físico.

PARÂMETRO 2:**ENTENDE O CONTEXTO SOCIAL DA ESCOLARIZAÇÃO**

Professores entendem como os contextos sociais e políticos locais, estaduais, nacionais e globais afetam diretamente a escolarização e seus resultados para os estudantes.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR	ACEITÁVEL
A) Usa referenciais curriculares e instrucionais que refletem conhecimento sobre como múltiplos fatores sociais e políticos* afetam os resultados dos estudantes dentro do atual contexto de sala de aula.	Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência

* Locais, estaduais, nacionais e globais. Por exemplo: Aplicação de instrumentos padronizados de avaliação nos diferentes níveis de ensino.

PARÂMETRO 3:**DEMONSTRA CONHECIMENTO CURRICULAR SOFISTICADO**

Professores entendem os conceitos centrais, as posições, o instrumental de pesquisa, os modos de raciocínio, as incertezas e as controvérsias das disciplinas que ensinam aos estudantes.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR	ACEITÁVEL
A) Examina idéias-chave, pressupostos, controvérsias e incertezas nas disciplinas para planejar aulas que se conectem com o conhecimento prévio dos estudantes.	Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
B) Apresenta diferentes pontos de vista, teorias e métodos de investigação ao ministrar conteúdo.		
C) Avalia os recursos didáticos e os materiais curriculares em termos de consistência, correção, isenção* e utilidade.		

* Pressupostos e/ou pontos de vista, preconceitos, distorções e julgamentos não explicitados.

PARÂMETRO 4:**DEMONSTRA CONHECIMENTO PEDAGÓGICO EM DOMÍNIOS ESPECÍFICOS**

Professores tem conhecimento sobre os problemas, desafios e oportunidades que comumente surgem a medida em que os estudantes desenvolvem entendimento ou competência em domínios específicos*.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR	ACEITÁVEL
A) Planeja seu ensino usando conhecimento derivado da experiência e da pesquisa sobre práticas recomendadas e sobre como os estudantes em determinadas áreas do conhecimento.	Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
B) Cria experiências de aprendizagem interdisciplinares que permitam aos estudantes integrar conhecimento, habilidades e métodos de investigação de diversas áreas do saber.		

*O termo domínio foi escolhido porque os professores são contratados para lecionar matérias escolares, não necessariamente disciplinas acadêmicas. Essas matérias escolares incluem conteúdo e habilidades que se encontram dentro de disciplinas específicas, mas frequentemente atravessam essas disciplinas.

PARÂMETRO 5:**EXPLICA E JUSTIFICA AS ESCOLHAS EDUCACIONAIS**

Professores conseguem articular e defender suas opções curriculares e instrucionais com justificativas éticas e pedagógicas sólidas.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR	ACEITÁVEL
A) Articula como sua filosofia educacional informa suas escolhas de ensino.	Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
B) Faz e justifica escolhas curriculares e instrucionais que promovem a equidade cultural.		
C) Cria um ambiente de sala de aula* que reconhece a diversidade cultural e promove interações positivas entre todos os estudantes, pais e membros da comunidade.		

*Por exemplo, planos de aula, metodologias, ferramentas de avaliação, técnicas de discussão, estrutura física e clima da sala de aula.

PARÂMETRO 6:**CONECTA A ESCOLA E A COMUNIDADE**

Professores usam o conhecimento e as habilidades necessárias para a colaboração com indivíduos, grupos e agentes dentro da escola e da comunidade. Eles baseiam a instrução dos estudantes em um entendimento dos objetivos curriculares, dos conteúdos e da comunidade e ajudam os estudantes a fazer conexões entre o conhecimento baseado na comunidade e o conhecimento escolar.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR	ACEITÁVEL
A) Usa a informação dentro do contexto da escola / comunidade para planejar atividades que conectem a aprendizagem às experiências de casa, da comunidade e da escola.	Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
B) Colabora com os demais no planejamento e implementação de atividades escolares / comunitárias.		
C) Estabelece relações respeitadas e produtivas com pais, responsáveis legais e membros da comunidade de ambientes domiciliares e comunitários diversos de modos que apoiem a aprendizagem dos estudantes.		

PARÂMETRO 7:**ENTENDE E SE ADAPTA A MÚLTIPLAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO**

Professores entendem e se adaptam às múltiplas formas de expressar e receber experiências, ideias e sentimentos dos estudantes.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR	ACEITÁVEL
A) Usa abordagens de ensino e de avaliação que oferecem oportunidades para os estudantes demonstrarem seus conhecimentos, habilidades e sentimentos de múltiplas formas*.	Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
B) Comunica-se de maneiras que demonstram sensibilidade em relação às diferenças culturais.		

*Por exemplo, oralmente, por escrito, de modo performativo, artístico.

PARÂMETRO 8:**EMPREGA VARIADOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO**

Professores entendem and usam criteriosamente estratégias avaliativas formais e informais para verificar os avanços, pontos fortes, desafios e estilos de aprendizagem dos estudantes de modo a permitir um desenvolvimento contínuo.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR	ACEITÁVEL
A) Usa com propriedade uma variedade de técnicas formais e informais de avaliação para avaliar o progresso e desempenho acadêmico e social dos estudantes.	Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
B) Planeja e modifica estratégias de ensino com base nas avaliações para acomodar diferentes necessidades e potenciais dos estudantes.		
C) Integra o conhecimento sobre a diversidade cultural, linguística e educacional dos estudantes através da análise e emprego de múltiplas técnicas de avaliação*		

*Por exemplo, observação, portfólios de estudantes, testes preparados pelo professor, projetos, tarefas práticas de desempenho, auto-avaliação, avaliação entre pares, testes

<p>D) Mantém registros úteis sobre o trabalho dos estudantes e comunica as informações sobre o desempenho aos estudantes, pais, responsáveis e outros colegas.</p>	
<p>E) Envolve os aprendizes em atividades de auto-avaliação para ajuda-los a se tornarem conscientes de seus pontos fortes e de suas necessidades e para encoraja-los a definir seus objetivos pessoais de aprendizagem</p>	

PARÂMETRO 9**GERENCIA O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM**

Professores estabelecem e mantem um ambiente que engaja os estudantes na aprendizagem ao mesmo em que dão condições para seu bem estar fisico e socio-emocional.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR	ACEITÁVEL
A) Planeja e gerencia tempo, espaço, materiais, atividades e transições usando o conhecimento sobre as necessidades dos indivíduos e do grupo.	Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
B) Desenvolve expectativas compartilhadas com os estudantes para o trabalho acadêmico e para as rotinas de sala de aula.		
C) Planeja aulas e implementa metodologias que refletem uma consciência sobre questões de segurança física, intelectual, social e emocional.		
D) Desenvolve expectativas compartilhadas com os		

estudantes quanto às as interações que promovem segurança, respeito e cooperação.	
E) Emprega métodos através dos quais os conflitos sociais possam ser resolvidos num ambiente seguro e de apoio.	
F) Estabelece e sustenta consequências justas e consistentes para comportamento considerado inapropriado.	

PARÂMETRO 10: EMPREGA VARIADAS ESTRATÉGIAS INSTRUCIONAIS

Professores entendem e usam uma variedade de estratégias instrucionais para ampliar a aprendizagem dos estudantes.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR	ACEITÁVEL
A) Planeja e implementa aulas para atingir os objetivos curriculares usando uma variedade de métodos de instrução*	Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
B) Combina o conhecimento sobre as necessidades acadêmicas, os estilos de aprendizagem e a cultura dos estudantes ao elaborar e implementar planos de aula.	Combines knowledge of students' academic needs, learning styles, and cultures when designing and implementing lesson plans.	

* Por exemplo, discussão no grande grupo, discussão em pequenos grupos, grupos cooperativos, estudo independente, pesquisa.

PARÂMETRO 11:**USA TECNOLOGIAS**

Professores incorporam apropriadamente tecnologias novas ou consolidadas em sua prática instrucional. Eles entendem as grandes questões sociais, culturais e econômicas em torno de sua implementação.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	ACEITÁVEL Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
A) Explora, avalia criticamente, planeja e implementa um ensino aprimorado através de tecnologia para dar suporte às distintas necessidades de todos estudantes.		
B) Planeja atividades de aprendizagem que incentivam usos criativos, éticos e legais da tecnologia para maximizar a aprendizagem dos estudantes.		
C) Usa a tecnologia para facilitar uma variedade de estratégias eficientes de avaliação e acompanhamento.		

Nota: Os indicadores do Parâmetro 11 foram informados a partir dos Parâmetros e Indicadores Nacionais de Desempenho em Tecnologia Educacional da International Society for Technology Education (ISTE).

PARÂMETRO 12: ATENDE A TODOS OS ESTUDANTES

Professores planejam ambientes educacionais e usam práticas instrucionais que atendem aos avanços, pontos fortes, desafios, interesses e estilos de aprendizagem dos estudantes.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR	ACEITÁVEL
A) Cria um ambiente que apoia e respeita a pesquisa, a exploração, a aceitação de correr risco intelectual, as múltiplas diferenças e perspectivas na aprendizagem.	Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
B) Integra uma variedade de práticas de ensino nos planos de aula que apoiam de modo apropriado os objetivos curriculares.		
C) Ajusta as experiências de ensino e de aprendizagem em resposta ao acompanhamento do desempenho dos aprendizes, de modo que os estudantes sejam tanto desafiados, quanto apoiados a terem uma aprendizagem bem sucedida.		

PARÂMETRO 13:**É UM PROFISSIONAL REFLEXIVO**

Professores são profissionais reflexivos que avaliam os efeitos de suas posições, escolhas e ações sobre os outros (estudantes, pais e outros profissionais na comunidade de aprendizagem) e que buscam ativamente oportunidades para crescer profissionalmente. Eles examinam as crenças e posições incorporadas nos modos de pensar e nas práticas e saberes familiares, institucionais e culturais.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	ACEITÁVEL Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
A) Avalia os resultados do ensino e da aprendizagem. Revisa a prática instrucional com base nessa reflexão.		
B) Entende como as crenças pessoais e sociais influenciam suas próprias práticas de ensino.		
C) Articula objetivos para seu próprio crescimento como docente como um resultado do exame, revisão e aprendizagem a partir de sua próprias práticas de ensino.		
D) Procura colegas e outros recursos para dar apoio ao seu auto-desenvolvimento, seja como aprendiz ou docente.		

PARÂMETRO 14:**RELACIONA-SE BEM COM OS ESTUDANTES, FAMÍLIAS E COMUNIDADES**

Professores relacionam-se com estudantes, famílias e membros da comunidade de uma maneira justa, respeitosa e sensível. Eles mostram um acolhimento pela diversidade cultural⁹⁴ de nossa sociedade.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR	ACEITÁVEL
	Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
A) Procura compreender as famílias, as culturas e as comunidades dos estudantes e usa construtivamente tais informações ao se relacionar com os estudantes na escola.		
B) Comunica-se respeitosamente com os membros da família e/ou responsáveis.		
C) Baseia-se positivamente nas culturas das famílias dos estudantes ao elaborar atividades de sala de aula.		
D) Mantém contato construtivo com pais e responsáveis para informa-los sobre o progresso e atividades de sala de aula dos estudantes.		

⁹⁴ Cultura é assumida aqui em termos amplos para incluir padrões sociais, artes, crenças, instituições e todos os outros produtos do trabalho e pensamento humanos característicos de uma comunidade ou população. Os padrões culturais são relacionados a linguagem, sexo/gênero, raça, origem nacional/etnicidade, classe social, credo/religião, deficiência e orientação sexual.

PARÂMETRO 15:**ENTENDE OS DIREITOS E RESPONSABILIDADES LEGAIS**

Professores entendem os direitos e responsabilidades legais dos profissionais educadores e a legislação na medida em que se aplica aos seus domínios específicos de ensino.

INDICADOR DE DESEMPENHO	EXEMPLAR	ACEITÁVEL
A) As práticas de ensino refletem as orientações da escola e da secretaria de educação**.	Consistente, ao longo do tempo e num alto nível de proficiência	Frequentemente e em mais de uma área de conteúdo, a um nível satisfatório de proficiência
B) As práticas de ensino refletem um entendimento dos protocolos e procedimentos na escola e na secretaria de educação que tem relação com direitos e responsabilidades legais que afetam os estudantes.		

versão em português: Hamilton de Godoy Wielewicki, 2009.

** NT – No contexto americano, Distrito Escolar.