
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA POLÍTICA NACIONAL
DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: PRESSUPOSTOS, AÇÕES E DISPOSITIVOS FORMATIVOS**

ANDRÉIA LOPES PACHECO VASQUES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA POLÍTICA NACIONAL
DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: PRESSUPOSTOS, AÇÕES E DISPOSITIVOS FORMATIVOS**

ANDRÉIA LOPES PACHECO VASQUES

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti

Tese apresentada ao Instituto de
Biociências do Câmpus de Rio
Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Doutor
em Educação.

V335m	Vasques, Andréia Lopes Pacheco Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos / Andréia Lopes Pacheco Vasques. -- Rio Claro, 2019 498 f. : tabs. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Flavia Medeiros Sarti 1. Formação de professores. 2. Epistemologia da prática. 3. Profissionalização docente. 4. Cultura profissional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos

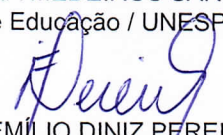
AUTORA: ANDREIA LOPES PACHECO VASQUES

ORIENTADORA: FLAVIA MEDEIROS SARTI

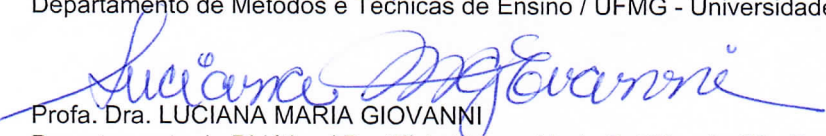
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



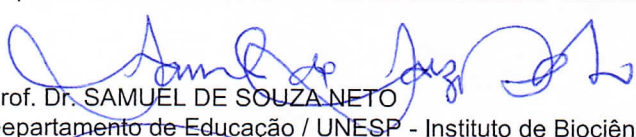
Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



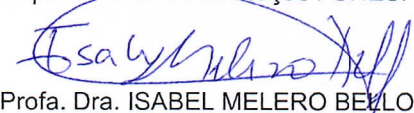
Prof. Dr. JÚLIO EMÍLIO DINIZ PEREIRA
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino / UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais - MG



Profa. Dra. LUCIANA MARIA GIOVANNI
Departamento de Didática / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo/SP



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. ISABEL MELERO BEZLO
Departamento de Educação / Universidade Federal de São Paulo / SP

Rio Claro, 01 de abril de 2019

Dedico esse trabalho aos meus pais,
Lourdes e Antonio, exemplos de força e
perseverança. Minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

À minha amada família, meu porto seguro, especialmente meus pais Lourdes e Antonio, e irmãos Antonio Marcos, Marcio André e Rafael, pela união, cumplicidade, carinho e apoio incondicional nos momentos de angústias, alegrias e vitórias.

À minha estimada orientadora Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti, por representar um exemplo de profissional e fazer a diferença na educação; pela forma amiga e generosa com que me incentivou e orientou ao longo dos anos contribuindo para meu desenvolvimento como pesquisadora;

À Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita e todos os profissionais que fazem dessa instituição um espaço de diálogo, aprendizagem, produção de conhecimentos e troca de experiências, pela dedicação e compromisso com o ensino de qualidade;

Aos professores Júlio Emílio Diniz-Pereira, Luciana Maria Giovanni, Isabel Melero Bello e Samuel de Souza Neto, pelas reflexões pertinentes e valiosas contribuições no processo de construção da pesquisa;

Aos coordenadores de cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor que se dispuseram a colaborar com a pesquisa por meio das entrevistas;

Ao Grupo Docência, Formação de professores e Práticas de Ensino – DOFPPEN pelas trocas de conhecimentos e pela amizade;

Aos professores que contribuíram com minha formação ao longo dos anos e todos os companheiros de profissão, fontes de inspiração, que lutam diariamente por uma educação pública de qualidade;

Em especial a Deus, por me conceder força para vencer desafios e constituir referência de amor e gratidão em todos os momentos de minha vida;

Enfim, a todos os queridos amigos, companheiros de trabalho e familiares que me acompanharam ao longo dos anos e que continuarão presentes em minha vida, minha mais sincera e profunda gratidão.

Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos

RESUMO

A pesquisa focaliza os modelos de formação docente presentes em sete cursos de Primeira Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) de diferentes regiões brasileiras. Essas propostas híbridas de formação, criadas no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), apresentam ao mesmo tempo elementos da formação inicial e continuada, impondo o desafio de se propor uma formação que atenda às necessidades de professores que já atuam nos anos iniciais educação básica, mas que ainda não possuem a formação em nível superior preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Buscou-se, mais especificamente, identificar e caracterizar as condições institucionais, os dispositivos de formação e as concepções de prática, saberes e experiência docente que oferecem sustentação a esses cursos voltados a professores que já atuam no magistério. Tais propostas emergem em um contexto em que a profissionalização do ensino tem sido indicada como caminho para o desenvolvimento de professores mais bem preparados para lidar com os diversos desafios da atividade docente. Os discursos que assumem destaque nesse cenário ressaltam a necessidade de um modelo profissional de formação fundamentado em uma nova epistemologia da prática docente, cujos pressupostos tem suas bases em um paradigma que se impõe a partir da necessidade de superação da racionalidade técnica historicamente dominante nos processos formativos dirigidos aos professores. Entretanto, a implementação de tal perspectiva requer o estabelecimento de relações bastante estreitas entre as instituições formadoras e o trabalho docente realizado nas escolas, o que não tem sido contemplado pela *forma universitária* de socialização culturalmente presente nos modelos de formação inicial e continuada dos professores no país. A pesquisa foi realizada por meio de estudo documental, que envolveu procedimentos da análise de conteúdo focalizando fontes oficiais, técnicas e instrucionais; e por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com sujeitos diretamente envolvidos na organização dos cursos focalizados. O estudo revelou que as propostas de formação analisadas são fortemente marcadas por elementos da *forma escolar* e da *forma universitária* de socialização. Tal configuração produz importantes tensões para a produção de uma formação profissional, que atenda as necessidades formativas dos professores em exercício. A superação dessa situação requer a constituição de uma *cultura profissional de formação de professores* situada no espaço de intersecção entre o campo de trabalho e a universidade.

Palavras-chave: Formação de professores. Epistemologia da prática. Profissionalização docente. Cultura profissional.

Models of teacher training in the scope of the National Policy of Basic Education Teachers Training: suppositions, actions and training devices

ABSTRACT

This research focuses on the models of teacher training present in seven courses of Teaching Degree in Pedagogy of the National Plan of Teacher Training (Parfor) of different Brazilian regions. These hybrid training proposals, created within the framework of the National Policy of Basic Education Teachers Training (BRAZIL, 2009), presents at the same time the specificities of initial and continuous training and imposing the challenge of proposing training that meet the needs of teachers who already work in the initial years of basic education but do not have higher education training as recommended by the National Educational Bases and Guidelines Law (BRAZIL, 1996). It is more specifically intended to identify and characterize the institutional conditions, training devices and conceptions of practice, knowledge and teaching experience that offer support to these courses aimed at teachers who already working in teaching profession. Such proposals emerge in a context in which the professionalization of the teaching has been indicated as a way for the development of teachers better prepared to deal with the various challenges of teaching activity. The discourses that beings to stand out in this scenario highlights the need for a professional model of training based on a new epistemology of teaching practice, whose assumptions are based on a *paradigm* that is imposed from the need to overcome the historically dominant technical rationality in the training processes aimed at teachers. However, the implementation of such a perspective requires the establishment of very close relations between the training institutions and the teaching work carried out in the schools, which has not been contemplated by the *university form* of socialization that is culturally present in the models of initial and continuous teacher training in Brazil. The research was conducted through Documental research which involved content analysis procedures focusing on official, technical, and instructional sources; and semi-structured interviews with informers directly involved in the organization of the focused courses. The study revealed that the training proposals analyzed are strongly marked by the *school form* and the *university form* of socialization. Such configuration produces important tensions for the production of a professional training that meets the training needs of the acting teachers. Overcoming this perspective requires the constitution of a *professional culture of teacher training* situated in the intersection between the field of work and the university.

Key words: Teacher training. Epistemology of practice. Teaching Professionalisation. Professional culture.

Modèles de formation des enseignants dans le cadre de la Politique Nationale de Formation de Professionnels d'Enseignement de Base: hypothèses, actions et dispositifs de formation

RÉSUMÉ

La recherche se concentre sur les modèles de formation des enseignants présents dans sept cours de Premier Diplôme en Pédagogie du Plan National de Formation des Enseignants (Parfor) de différentes régions du Brésil. Ces propositions hybrides de formation, élaborées dans le cadre de la Politique Nationale de Formation Professionnelle du Magistère de l'Éducation de Base (BRASIL, 2009), présentent à la fois des éléments de la formation initiale et continue et imposant le défi de proposer une formation qui réponde aux besoins des enseignants qui travaillent déjà dans les premières années de l'éducation de base mais qui ne possèdent pas encore la formation de niveau supérieur recommandée par la Loi de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Directives et Bases de l'Éducation Nationale - BRASIL, 1996). Il s'agit plus précisément d'identifier et caractériser les conditions institutionnelles, les dispositifs de formation et les conceptions sur la pratique, les connaissances et l'expérience en enseignement qui offrent un soutien à ces cours destinés aux enseignants travaillant déjà dans la profession enseignante. Ces propositions émergent dans un contexte où la professionnalisation du enseignement a été indiquée comme un moyen au développement des enseignants mieux préparés à faire face aux différents défis de l'activité d'enseignement. Les discours qui commencent à se dégager dans cette scène mettent en évidence la nécessité d'un modèle professionnel de formation basé sur une nouvelle épistémologie de la pratique de l'enseignement, dont les hypothèses reposent sur un *paradigme* qui est imposé par la nécessité de dépasser la rationalité technique historiquement dominante dans les processus de formation destinés aux enseignants. Cependant, l'application d'une telle perspective nécessite la mise en place de liens très étroits entre les établissements de formation et le travail pédagogique effectué dans les écoles, ce qui n'a pas encore été fait par la forme universitaire de socialisation culturellement présente dans les modèles de formation initiale et permanente des enseignants dans le pays. La recherche documentaire reposait sur des procédures d'analyse de contenu axées sur des sources officielles, techniques et pédagogiques; et des entretiens semi-structurés avec des sujets directement impliqués dans l'organisation des cours ciblés. L'étude a révélé que les propositions de formation analysées restent marquées par des éléments de la *forme scolaire* et la *forme universitaire* de socialisation. Une telle configuration produit des tensions importantes pour la production de formation professionnelle, ce qui répond les besoins des enseignants. Surmonter cette situation nécessite la mise en place d'une *culture de formation des enseignants professionnels* située à l'intersection entre le domaine de travail et de l'université.

Mots-clés: Formation des enseignants. Epistémologie de la pratique. Professionnalisation de l'enseignement. Culture professionnelle.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Recorte empírico para a seleção das instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor	37
Quadro 2	Cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor participantes do estudo ...	39
Quadro 3	Expressões focalizadas no levantamento (BDTD / 2009 -2016)	48
Quadro 4	Estudos resultantes das expressões ligadas ao professor experiente	50
Quadro 5	Estudos resultantes das expressões ligadas à experiência docente, experiência do professor, experiência dos professores, desenvolvimento profissional docente e epistemologia da prática	51
Quadro 6	Síntese das contribuições teóricas sobre diferentes racionalidades na formação de professores	65
Quadro 7	Síntese das contribuições da investigação sobre o pensamento do professor	121
Quadro 8	Organização dos cursos oferecidos pelo Parfor	192
Quadro 9	Dados sobre a alteração de proposta considerando, ou não, a condição docente dos professores em formação	201
Quadro 10	A experiência docente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia (Parfor1 - nordeste e Parfor2 - nordeste)	209
Quadro 11	Denominações sobre os professores em formação nas propostas de cursos de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR e nos depoimentos reunidos / quantidade	231
Quadro 12	<i>Forma escolar e forma universitária</i> como inscrições simbólicas da relação pedagógica	247

Quadro 13	Indícios da <i>forma escolar</i> e da <i>forma universitária</i> nos cursos de Pedagogia/Parfor	248
Quadro 14	Organização das propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor	251
Quadro 15	Estrutura de organização dos conteúdos formativos nos cursos de Pedagogia/Parfor	260
Quadro 16	Dispositivos de formação	277
Quadro 17	Dispositivos de formação associados à práticas investigativas	279
Quadro 18	Competências e atitudes descritas por Alarcão (2001) como importantes para o professor como investigador	307
Quadro 19	Agentes envolvidos na formação dos professores em exercício	373

TABELAS

Tabela 1	Dados do Parfor acumulados desde de seu lançamento em 2009	36
Tabela 2	Dados do Parfor acumulados desde de seu lançamento, em 2009 até meados de 2018	194

FIGURAS

Figura 1	Atividades Integrantes que compõem o currículo do curso de Pedagogia/Parfor4/Norte	290
Figura 2	Formulário para o relatório do Estágio Curricular elaborado pelo curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte	347
Figura 3	Ficha de avaliação do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte	348

LISTA DE ABREVIACÕES

BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes
DED	Diretoria de Educação a Distância
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FORPARFOR	Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Planos de Ações Articulada
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Desenvolvimento da Educação
PEC	Programa de Educação Continuada
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROESF	Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede

	Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SESu	Secretaria de Educação Superior
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. INTRODUÇÃO	20
1.1. A formação de professores no contexto brasileiro	24
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
2.1. Forma de análise de resultados	31
2.2. Referencial Empírico da pesquisa	35
3. UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o que dizem os estudos sobre o professor experiente e sua formação	47
3.1. Os professores experientes: entre concepções, sentidos e propostas de formação	52
3.2. As especificidades formativas dos professores experientes e seu processo de desenvolvimento profissional	59
3.3. Uma síntese da produção acadêmica entre formação proposta e a formação idealizada: considerações sobre as necessidades formativas dos professores experientes	61
4. PARADIGMAS, ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS E TRADIÇÕES DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	64
4.1. Os paradigmas e as tradições da prática na formação de professores	66
4.2. Orientações conceituais e as novas abordagens na formação de professores.....	80
4.3. Opções teóricas para a análise das propostas formativas	85
4.4. Conhecimentos, saberes e fontes de aprendizagem dos professores	87
4.5. John Dewey: gênese da concepção de experiência e a prática como centro na formação humana	95
4.5.1. John Dewey e o conceito pensamento de reflexivo nos processos de formação.	103
4.6. O conhecimento e a racionalidade da prática: elementos para uma epistemologia da prática profissional na teoria de Donald Schön	105
4.7. Epistemologia da prática profissional na formação de professores: da complexidade do ensino às mudanças no modo de conceber o professor e sua formação	116
5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: uma concepção centrada na aprendizagem de adultos, nos estágios de desenvolvimento e nos contextos de aprendizagem dos professores	136

5.1.	A dimensão temporal do desenvolvimento profissional docente e as teorias das etapas de desenvolvimento dos professores	142
5.2.	Teorias sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo dos professores	143
5.3.	Etapas de desenvolvimento na carreira dos professores: uma contribuição de Michael Huberman	146
5.4.	As fases de desenvolvimento do professor: uma síntese entre as dimensões do desenvolvimento psicológico, da <i>expertise</i> profissional e dos ciclos de desenvolvimento na carreira	149
5.5.	Contextos de desenvolvimento profissional docente e a perspectiva da aprendizagem situada	155
6.	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: Um olhar sobre o conhecimento profissional docente e o processo de universitarização do magistério	165
6.1.	O movimento de universitarização docente e as políticas de formação de professores no Brasil	178
7.	O PARFOR NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: entre proposição, organização e desfecho	187
8.	A CONSIDERAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E A IMPLEMENTAÇÃO DE DISPOSITIVOS PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	200
8.1.	O <i>paradigma</i> emergente e os discursos sobre a epistemologia da prática docente	218
8.2.	A formação e o contexto de trabalho dos professores	219
8.3.	Os discursos sobre a epistemologia da prática nas propostas de formação	221
8.3.1.	A reflexão docente e o desenvolvimento de uma postura investigativa como pressuposto na formação do professor em exercício	221
8.3.2.	Compromisso docente e o perfil do pedagogo	224
8.3.3.	Reflexão articulada com a teoria	226
9.	FORMAS SOCIAIS DE ACULTURAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM SERVIÇO	229
9.1.	Dimensão espaço-temporal na formação de professores em serviço: entre a <i>forma escolar</i> e <i>universitária</i> de socialização.....	249
9.2.	Disciplinas como produção da cultura: entre a tradição e a flexibilização dos conteúdos formativos.....	256
10.	DISPOSITIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM SERVIÇO	273

10.1. A pesquisa e os dispositivos formativos: da forma universitária às aproximações com a formação profissional dos professores em exercício	278
10.2. Entre a escrita profissional e a escrita acadêmica na formação de professores em exercício.....	311
10.3. Dispositivos híbridos: entre a forma universitária e a formação profissional	327
10.4. Estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores em serviço: tensões e mudanças	330
10.5. O acompanhamento do estágio curricular supervisionado	364
10.6. Os agentes envolvidos na formação dos professores em exercício	373
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Por uma cultura de formação profissional docente	382
REFERÊNCIAS	397
REFERÊNCIAS: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	418
APÊNDICE A Ofício de solicitação de documentos do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia do Parfor.....	427
APÊNDICE B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)	429
APÊNDICE C Roteiro para a entrevista (Parfor)	431
APÊNDICE D Entrevista – Coordenador(a) Ped/Parfor1 - Nordeste	432
APÊNDICE E Entrevista – Coordenador(a) Ped/Parfor2 - Nordeste	461
APÊNDICE F Organização dos estágios curriculares supervisionados no Parfor	489
APÊNDICE G Levantamento de estudos com combinações de expressões na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - de 2009 a 2016	492

APRESENTAÇÃO

Este estudo ¹ focaliza modelos contemporâneos de formação docente, mais especificamente aqueles que se fazem presentes na formação de professores já experientes no magistério. O interesse mais específico recai sobre programas de formação – que, pressupõe-se, fazem circular tais modelos no campo educacional – desenvolvidos após a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009).

O estudo parte da perspectiva de que, nas últimas décadas, discursos que ressaltam a pertinência de um modelo profissional de formação docente, fundamentado em uma nova epistemologia da prática, venha recebendo destaque no debate educacional, como caminho para o desenvolvimento de um professor mais autônomo e criativo, capaz de lidar com as incertezas da atividade docente.

No Brasil, a implementação de uma formação docente alicerçada nessa epistemologia da prática profissional encontra limites importantes na falta de estrutura formativa que permita explorar a prática de ensino como objeto de análise e teorização. Se por um lado essa epistemologia da prática profissional se faz fortemente presente nos discursos que envolvem a formação de professores, por outro, o estabelecimento de relações mais estreitas com o campo profissional docente requerido nesse modelo ainda representa um desafio nos programas formativos. Esses impasses constituem resultados da apropriação dos discursos emergentes no campo educacional (que valorizam a prática docente e a experiência profissional como fonte de novas aprendizagens ao longo da vida) em um contexto de formação tradicional e de natureza acadêmica, já consolidado, desprovido de uma estrutura que disponha de dispositivos diferenciados (BOURDONCLE, 2000) para operacionalizar a prática e mobilizar a experiência profissional em uma formação híbrida envolvendo a instituição formadora e o campo profissional.

Apontamentos nesse sentido figuram entre os resultados do estudo de mestrado que realizei (VASQUES, 2012)². A pesquisa revelou certos limites no que se refere à formação de

¹ Esta pesquisa de doutorado integra os Grupos de Pesquisa “Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino – DOFPEN” (coordenado pelo Prof. Dr. Samuel de Souza Neto e Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti) e “Políticas e modelos de formação de professores: estudos comparados” (coordenado pela Prof.^a Dr.^a Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno e Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti).

² A pesquisa de mestrado intitulada “Estágio supervisionado na formação docente em serviço: do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores”, foi realizada no Programa de Pós-

professores que já atuam na docência, focalizando o caso do Programa de Educação Continuada (PEC-Formação Universitária), do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã, do Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF), e do curso de Licenciatura em Pedagogia³ oferecido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), programas especiais criados para atender às exigências estabelecidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que preconizou no Art. 62 a elevação da formação dos professores ao nível superior. Aquele estudo focalizou o modo como os estágios supervisionados foram organizados na formação de professores já experientes na docência e evidenciou que os programas especiais apresentaram diferentes maneiras de ‘aproveitar’ a experiência dos professores, revertendo-se na flexibilização das propostas, incorporação de métodos de investigação, redução da carga-horária ou diluição do estágio na própria prática docente e, em outros momentos resultou no ‘apagamento’ da condição profissional desses professores nas propostas formativas. Em outros casos, os esforços para atender os professores experientes possibilitaram aos programas desenvolver modalidades de estágios em *responsabilidade* e em *situação* de trabalho (pouco desenvolvidos no Brasil). No entanto, o caráter inovador dessas propostas ficou fortemente fragilizado diante de certos limites historicamente presentes nos estágios supervisionados realizados na formação docente brasileira. Entre os limites que se impuseram estão a ausência da figura do formador de campo e de práticas de acompanhamento no contexto profissional.

Com a publicação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), que institucionalizou em nível federal a formação de professores e passou a conceber a articulação entre a formação inicial e continuada, um modelo profissional de formação ganha força no campo brasileiro da formação docente e aponta para a valorização do espaço profissional como locus de produção de conhecimentos por parte dos professores. Nesse documento, a formação continuada é concebida como “componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da

Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Unesp (campus de Rio Claro - SP) e integrou o Projeto Temático FAPESP “Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço” vinculado à USP.

⁵ O curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP foi, inicialmente, inspirado na experiência dos programas especiais, com o objetivo de atender a demanda de formação em nível superior de professores que já estavam no exercício da docência e que possuíam formação em nível médio. Para atender esse público específico, esse curso foi denominado, naquele momento, como Programa de Formação de Professores em Exercício no Estado de São Paulo, para a Educação Infantil, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão de Unidade Escolar.

escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009, Art. 2, Inc. XI).

Considerando a problemática identificada no estudo de mestrado, relativa às lacunas existentes na formação de professores experientes no magistério, bem como a emergência de um modelo profissional de formação docente no campo, a pesquisa aqui relatada se propõe a analisar o modo como tal modelo se faz ou não presente em propostas de formação inicial em serviço dirigidas a professores experientes que atuam nos anos iniciais educação básica. Para tanto, elegeu-se como referencial empírico o curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia oferecido no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

No que se refere à organização deste relatório, as atividades de pesquisa realizadas são apresentadas da seguinte maneira:

A *Introdução* problematiza a emergência de discursos que passam a conceber a formação de professores sob uma perspectiva mais profissional e que se vinculam a uma nova epistemologia da prática, pressupondo entre outros aspectos o emprego de dispositivos formativos fortemente ligados à prática e ao trabalho docente. Entende-se que tal perspectiva encontre limites importantes entre nós em função das estruturas formativas historicamente constituídas no contexto brasileiro, baseadas em uma incipiente consideração das práticas e das experiências docentes na formação dos professores.

A seção dois apresenta os caminhos metodológicos trilhados pela pesquisa, caracterizada por um estudo documental que também inclui o desenvolvimento de entrevistas como um procedimento que possibilita complementar os dados dos documentos. Também são apresentados os programas focalizados pelos estudos e as escolhas metodológicas para coleta e análise dos dados.

A seção três apresenta uma revisão bibliográfica com base nas produções científicas defendidas a partir de 2009 e que estão disponíveis na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados do levantamento apontam para questões importantes para pensar a formação dos professores experientes, com base nas necessidades formativas concernentes à etapa de desenvolvimento profissional em que se encontram.

A seção quatro discute tipos de racionalidades presentes na formação de professores a partir do conceito de *paradigma* (KUHN, 1998). As críticas atribuídas à ineficácia da docência passam a salientar a necessidade de superação da racionalidade técnica na formação de professores, contribuindo para a emergência de um *paradigma* ligado a uma racionalidade prática. Esse novo movimento pressupõe a renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício docente, valorizando a prática reflexiva como um tema importante da formação docente

e reconhecendo os saberes produzidos pelos professores a partir das experiências vivenciadas em situações de trabalho.

A seção cinco focaliza o movimento na área da formação de professores caracterizado por mudanças no modo de conceber o professor e sua formação. As novas perspectivas ligadas ao conceito de desenvolvimento profissional inserem-se nesse cenário atribuindo maior atenção aos níveis de aprendizagem dos professores e às necessidades formativas em cada período relacionado à sua carreira profissional. Essa concepção de desenvolvimento profissional passa a considerar diferentes contextos de formação atribuindo maior atenção ao campo de trabalho dos professores como potencialmente favoráveis ao desenvolvimento e reelaboração de saberes fundamentais para uma prática que atenda a complexidade das situações de ensino. Desse modo, a segunda parte da seção discute processos em que a eleição da prática e do ambiente de trabalho dos professores, como recursos para a formação, tem promovido o desenvolvimento de teorias sobre a *aprendizagem situada*.

A seção seis apresenta uma discussão sobre os discursos reformistas internacionais e a a prática profissional docente concebida como um elemento importante para o movimento de profissionalização docente. No cenário brasileiro, a equalização da formação dos professores em nível superior tem sido indicada como a principal estratégia para a profissionalização do magistério nas últimas décadas. Esse processo de *universitarização* docente se baseia na ideia de promover a profissionalização e a valorização social dos professores a partir da racionalização das práticas profissionais respaldadas por conhecimentos acadêmico-científicos. No entanto, alguns caminhos adotados nem sempre correspondem aos objetivos previstos, atribuindo aos professores pouco espaço para desempenharem um papel ativo nesse processo – expressão primordial para a autonomia profissional.

A seção sete contextualiza a criação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, que se situa em um movimento amplo de profissionalização do magistério, que no Brasil ocorreu principalmente por um processo de universitarização docente intensificado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esse processo é marcado por tensões quanto aos interesses dos diferentes agentes envolvidos com a formação de professores.

A seção oito apresenta uma análise de documentos e entrevistas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor. Os dados indicam posicionamentos críticos a respeito da necessidade de superar a racionalidade técnica tradicionalmente presente na formação de professores e a consonância com um *paradigma* emergente e com discursos que indicam o estabelecimento de uma nova epistemologia da prática profissional, apontando a reflexão e a

construção de conhecimentos como princípios formativos nas propostas. O caráter *híbrido* da formação oferecida no âmbito do Parfor sugere ambivalências no modo como são concebidos os dispositivos formativos nos programas, tensionando inclinações entre perspectivas de formação inicial e de formação continuada, entre o modelo acadêmico e o modelo profissional de formação. Essa ambivalência também ocorre no modo de considerar a experiência dos professores na formação que, por um lado, é assumida como elemento potencializador de novas aprendizagens e, por outro, é concebida como uma prática impregnada por ‘vícios’ a serem superados com a formação. Os dados também indicam um distanciamento entre as instituições formadoras (universidades) e as escolas (campo de trabalho dos professores em formação).

A seção nove analisa o modo como os professores são concebidos nas propostas híbridas de formação, que combinam características de formação inicial e continuada. Os resultados indicam tensões entre os papéis de discente (na formação universitária) e de docente (no contexto de trabalho) assumidos pelos professores em formação. Assinalam também que as propostas apresentam maneiras diversificadas de propor a formação aos professores em exercício, assinalando de modo mais acentuado uma perspectiva de formação assentada na *forma escolar* e na *forma universitária* de socialização que impera nos contextos formativos. Algumas das propostas buscam alternativas para adaptar a formação considerando as necessidades formativas dos professores experientes e propondo dispositivos que se aproximam de uma perspectiva profissional de formação.

A seção dez identifica e analisa os diferentes dispositivos de formação propostos pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados. A maioria das propostas sinalizam perspectivas mais próximas de uma cultura acadêmica e da *forma universitária* de socialização. Destaque é atribuído ao papel da pesquisa nesses dispositivos de formação, assinalando algumas iniciativas voltadas à uma lógica profissional de formação ao promover maior relação entre o contexto universitário e a prática dos professores em formação.

Por último, as considerações finais focalizam os principais resultados do estudo, problematizando as tensões identificadas nas propostas formativas analisadas e salientando a necessidade de se desenvolver espaços híbridos que assumam uma perspectiva formativa caracterizada por uma lógica profissional. Essa perspectiva requer a constituição de uma cultura profissional de formação de professores situada em um terceiro espaço que estabeleça uma conexão entre as situações de trabalho e as instituições formativas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1990, a formação de professores tem assumido um lugar privilegiado no debate educacional (PÉREZ GÓMEZ, 1997; MAUÉS, 2003), impulsionando um movimento de profissionalização do magistério (POPKEWITZ, 1995; BOURDONCLE, 2000; TARDIF, 2000; CONTRERAS, 2002; MAUÉS, 2003; SARTI, 2005).

Essa centralidade que a formação docente assume nas reformas educacionais está associada às recorrentes críticas dirigidas à escola e ao trabalho dos professores, revelando um descontentamento a respeito das concepções tradicionais de formação que se fundamentam na aprendizagem e aplicação de teorias e técnicas (previamente estabelecidas e testadas) nas situações da prática (PÉREZ GÓMEZ, 1997). Nesse sentido, as práticas e os saberes que os professores produzem no exercício da docência têm sido, nas últimas décadas, reconsiderados do ponto de vista epistemológico (SCHÖN, 1997; PÉREZ GÓMEZ, 1997; TARDIF, 2000; GAUTHIER, 1998); motivando expectativas quanto ao lugar desses saberes no processo de profissionalização do magistério e da formação docente (BOURDONCLE, 2000, 2007; ETIENNE *et al.*, 2009; BUTLEN, 2014).

Assim, entre os discursos mais atuais sobre a formação e a profissionalização docente estão os que apontam para a necessidade de que os professores desenvolvam saberes profissionais que sejam continuamente atualizados e que lhes possibilitem agir com maior autonomia diante de situações complexas do ensino. Tais demandas exigem uma formação docente que ultrapasse a racionalidade técnica e instrumental que vem subsidiando a formação oferecida comumente aos professores (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

Tal perspectiva aponta para a constituição de um (novo) modelo de formação docente, ou seja, um (novo) conjunto de “concepções que organizam e permitem justificar as práticas de formação dos professores assim como os dispositivos e os conteúdos de formação que são implicados por essas concepções” (ORSONI, 1998, p. 267 *apud* BUENO; SOUZA, 2012, p. 163). Sob uma perspectiva semelhante, Marcelo García (1999) considera que a ideia de “modelo dá resposta a algumas concepções prévias relativas às relações entre investigação e formação, a uma concepção de professor, assim como a algumas teorias sobre as estratégias mais adequadas para facilitar a sua aprendizagem” (p. 146). Nesse sentido, o modelo de formação almejado assumiria contornos mais claramente profissionalizantes, ao mesmo tempo que incluiria as universidades (ETIENNE *et al.*, 2009), possibilitando uma formação docente de alto nível profissional acadêmico.

Esse novo modelo de formação assinala a ruptura de um *paradigma* (KUHN, 1998)

baseado em uma racionalidade técnica e a consolidação de um *paradigma* alternativo estruturado sob as bases de uma racionalidade prática que se impõe no cenário formativo e provoca mudanças no modo de conceber os professores e sua formação. Essa perspectiva passa a valorizar as experiências vivenciadas no campo profissional como elementos importantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos professores.

Essa tendência afina-se a um movimento que fora iniciado por John Dewey, sobre a aprendizagem a partir da experiência, para propor a prática reflexiva como um importante elemento formativo. A teoria desenvolvida por Dewey (1979) se fundamenta nos princípios de *continuidade e interação*, considerados por ele como primordiais para o desenvolvimento de experiências educativas que resultam na aprendizagem.

Na esfera da formação profissional, ainda no início da década de 1980, Donald Schön (2000) enfatizava a necessidade de investimentos em uma (nova) epistemologia da prática, fundamentada no conhecimento profissional desenvolvido pelos sujeitos por meio da reflexão (na ação e sobre a ação) que é realizada em situação de trabalho. O autor argumentava que os problemas da prática ligados a algumas profissões tornaram-se mais complexos, com situações singulares e incertas que escapam aos preceitos da racionalidade técnica, pois implicam a necessidade de improvisar, inventar e testar estratégias produzidas pelo próprio profissional. Sob esse prisma, a prática profissional passa a ser considerada como uma atividade reflexiva e artística que não se resume à mera aplicação de técnicas ou procedimentos preestabelecidos (PÉREZ GÓMEZ, 1997) e validados cientificamente.

Assim, escapando aos cânones da racionalidade técnica, as "zonas indeterminadas da prática" (SCHÖN, 2000, p. 17) – marcadas pelas incertezas, pelas singularidades e pelos conflitos de valores – requerem dos profissionais o desenvolvimento de um conhecimento prático, constituído por conceitos, teorias, crenças e modos de agir que lhes possibilitam elaborar diagnósticos da situação e nela intervir de modo pertinente.

No caso mais específico dos professores, essa (nova) epistemologia da prática profissional que atribui maior importância aos saberes da prática nos processos formativos tem assumido papel de destaque nos discursos de formação docente (MARCELO GARCÍA, 1997; ANDRÉ *et al.*, 1999; PIMENTA, 2006). Estudos mais amplos, do tipo estado da arte, também assinalam que a reflexão docente, o ambiente escolar como espaço formativo e os pressupostos do “novo paradigma da racionalidade prática” (BRZEZINSKI, 2006, p. 29) na formação constituem temas recorrentes nas investigações sobre a formação de professores (ANDRÉ, 2002; GATTI; BARRETO, 2009; BRZEZINSKI, 2006, 2014).

Seguindo essa tendência, estudos têm se dedicado a identificar uma base de

conhecimento do professor (SHULMAN, 2015 [1987]), que apresentam o conhecimento pedagógico de conteúdo como aquele que distingue a docência e que se desenvolve a partir da atividade profissional. Outras pesquisas que focalizam os saberes docentes (TARDIF, 2010; MALDONADO, 2002) também têm assumido destaque nesse contexto, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da dimensão temporal e de diferentes fontes de aprendizagem, com ênfase na identificação de um saber desenvolvido a partir da prática e que possibilita aos docentes a capacidade de interpretar, improvisar e tomar decisões diante das situações singulares que envolvem o processo de ensino.

Com essa perspectiva, a formação almejada em tais discursos assume a docência como elemento central para a construção dos conhecimentos profissionais dos professores (PÉREZ GÓMEZ, 1997) e do modelo de formação a ser implementado. Seguindo nessa direção, algumas reformas internacionais na formação do magistério têm buscado, desde os anos 1980, renovar os fundamentos epistemológicos do ofício docente, promovendo a elevação da formação prática nos currículos de formação, o reconhecimento dos professores como atores profissionais e a valorização de seus saberes profissionais (TARDIF, 2000).

No entanto, como já alertava Schön (1997), essa epistemologia alternativa da prática profissional se confronta com a epistemologia dominante nas universidades e em seu currículo profissional normativo. E choca-se também com o sistema burocrático e regulador da escola, que se organiza em torno do saber escolar, que é formal, fixo e categorial. Desse modo, a configuração de um modelo formativo baseado na nova epistemologia da prática profissional, no sentido daquela proposta por Schön, requer mudanças que transcendem a formação tradicional dos professores, pois envolve o modo como o trabalho e a profissão se organizam (HOLMES GROUP, 1986; PÉREZ GÓMEZ, 1997; BOURDONCLE, 2000).

Afinado a essa nova epistemologia está o modelo de formação profissional, que considera a prática como eixo na formação e no desenvolvimento profissional docente. A implementação de tal modelo, no entanto, exige dispositivos formativos fortemente ligados ao trabalho docente, como por exemplo, às práticas de acompanhamento (ROQUET, 2009; SARTI, 2013) dos professores ingressantes na carreira e à designação de professores experientes para exercer um papel formativo nesse processo; ou ainda, no caso da formação de professores experientes, dispositivos ligados à análise da própria prática (ALTET, 2000; BOURDONCLE, 2000). Tardif (2000) salienta a necessidade de se introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que possibilitem maior relação entre o meio universitário e a escola como um espaço propício para a implantação desses dispositivos, em que os professores participem da formação de seus pares.

A esse respeito, há mais de três décadas, o relatório produzido pelo The Holmes Group (1986) propunha uma reforma na formação de professores que fosse aliada a uma mudança estrutural na própria profissão docente. Seus apontamentos se baseiam em princípios de mudança institucional envolvendo a interdependência de funções e responsabilidades entre as universidades, os sistemas de credenciamento e as próprias escolas no processo de formação e consolidação da profissão docente. Essa proposta previa a profissionalização da formação dos professores, com a criação de espaços de excelência na carreira docente, a serem ocupados por professores *experts*, que atuariam nos processos de inserção de professores iniciantes no magistério, em parceria com as instituições acadêmicas (HOLMES GROUP, 1986).

A proposição de um modelo profissional de formação docente que promova maior articulação entre a universidade e a escola compartilhando a responsabilidade pela formação dos professores se manifesta em meio a críticas dirigidas ao modelo acadêmico tradicionalmente adotado pelos programas formativos. Isso porque, a universidade, ao longo da história, esteve ligada à transmissão dos conteúdos e conhecimentos científicos e, contemporaneamente tende a priorizar a pesquisa, gerando questionamentos sobre sua capacidade para a formação profissional dos professores (TARDIF, 2000; CHARLOT; SILVA, 2010). A estrutura formativa ligada a esse modelo revela que “é difícil considerar as aulas sobre práticas de ensino e umas 300 horas de estágio como formação profissional” (CHARLOT; SILVA, 2010, p. 50).

Sob essa perspectiva, Zeichner (1997) assinala algumas limitações presentes no modo como a prática pedagógica vem sendo organizada nos programas de formação docente: a concepção de prática como uma aprendizagem não mediada e não estruturada; ausência de um currículo explícito para as práticas na formação; falta de interlocução entre os conteúdos da formação e a prática no campo escolar; baixa qualidade da supervisão para a prática na formação e falta de preparo dos orientadores universitários e escolares para essa função; baixo estatuto das práticas nas instituições superiores; falta de recursos e de carga docente aos professores supervisores; pouca importância atribuída às práticas nas escolas e discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico.

Esses apontamentos revelam que as condições institucionais e estruturais do modelo de formação docente que impera atualmente não se afinam com os discursos que enfatizam a epistemologia da prática na formação de professores. Trata-se da coexistência de *paradigmas* concorrentes no contexto da formação de professores, ligados a concepções bastante distintas sobre saberes profissionais, sobre formação e sobre universidade.

1.1. A formação de professores no contexto brasileiro

No Brasil, a formação de professores tem sido considerada como caminho estratégico para a melhoria da qualidade do ensino, sendo objeto de reformas e propostas diversas, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Esse cenário culminou na consolidação de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009, Art. 1), com o objetivo de “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”. Esse documento constitui um marco para a formação docente brasileira, pois institucionaliza em nível federal as ações formativas dirigidas aos professores, além de disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴ na indução, fomento e avaliação da formação inicial e continuada do magistério.

Documentos referentes a essa Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), veiculam alguns pressupostos caros ao movimento de profissionalização do magistério e à nova epistemologia da prática profissional a ele ligada. Nesse sentido, estabelece como um de seus princípios norteadores “o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2009, Art. 2, Inc. VI) e considera a formação continuada “como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009, Art. 2º, Inc. XI). Apontamentos nesse sentido também estão presentes em documentos legais precedentes, que salientam a necessidade de viabilizar o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, a serem integradas ao currículo de formação inicial e continuada de professores contribuindo para aprendizagens mais significativas quando articulados a uma reflexão sistemática (BRASIL, 1996; 2001).

Essa perspectiva valoriza a prática e o contexto de trabalho dos professores como importante espaço formativo, possibilitando o desenvolvimento contínuo de novas aprendizagens profissionais. Essa concepção de formação a ser realizada “ao longo da vida”, amplia as possibilidades formativas por processos que ultrapassam a educação formal, assumindo um importante papel na trajetória profissional dos professores. Do ponto de vista

⁸ Informação disponível na página inicial do site (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) em agosto de 2018.

pedagógico, a educação ao longo da vida que se refere às condições e possibilidades de uma aprendizagem biográfica (ALHEIT, DAUSIEM, 2006, p. 180) valoriza essas diferentes formas de aprendizagem, tanto formais (adquiridas em instituições de ensino e certificadas por diplomas), como não formais (ocorrendo em locais de trabalho, organizações, sindicatos etc) e informais (decorrente da vivência cotidiana, não sendo necessariamente intencional) (EUROPEAN SOCIETY OF ASSOCIATION EDUCATION, 2005).

Cabe ressaltar, no entanto, que tais pressupostos relativos à importância da prática, dos saberes e das experiências profissionais para os processos formativos (então considerados permanentes) a serem vivenciados pelos professores não encontram espaço na estrutura formativa que comumente se oferece ao magistério no Brasil. O relatório organizado por Gatti e Barreto (2009) salienta que, apesar das políticas de governo terem dedicado maior atenção à formação continuada nos últimos anos, seus efeitos não alcançam os níveis desejados. Isso porque as propostas de formação continuada fundamentadas em modelos amplamente difundidos pela literatura educacional mais recente que se baseiam no fortalecimento institucional da escola e na prática reflexiva “supõem transformações que ultrapassam as questões de envolvimento dos professores [...] dado que demandam condições institucionais e estruturais propícias (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203). Nesse sentido, uma das queixas mais frequentes na formação continuada é que “os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 221).

Essas limitações ligadas ao modo como a prática docente tem sido considerada na formação docente brasileira revelam-se, inclusive nos resultados de diversos estudos, tal como aponta o levantamento realizado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), apresentado na seção três desta pesquisa. Os estudos reunidos naquele levantamento indicam que a formação continuada, dirigida principalmente aos professores experientes, mantém uma concepção tradicional voltada à transmissão de conteúdos técnicos e acadêmicos, desconsiderando nesse processo os conhecimentos já construídos por esses docentes ao longo da carreira e o contexto onde desenvolvem sua prática profissional.

Indícios sobre essa incompatibilidade entre os pressupostos norteadores das iniciativas formativas e as condições institucionais e estruturais nas quais a formação é realizada foram explorados no âmbito da pesquisa de mestrado “Estágio supervisionado na formação docente em serviço: do ‘aproveitamento’ da prática à tentativa de reinventar os professores”

(VASQUES, 2012)⁵. Aquele trabalho evidenciou importantes lacunas no que se refere à consideração da experiência e da prática docente na formação em serviço dirigida a professores brasileiros, por meio de investigação sobre as concepções de estágio supervisionado presentes em programas especiais de formação em nível superior dirigidos exclusivamente para professores que já exercem a docência.

Sob uma abordagem qualitativa e a partir da análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas (com tutores, orientadores e coordenadores dos cursos) a pesquisa, como antes mencionado, elegeu enquanto referencial empírico quatro programas especiais implementados no Estado de São Paulo, o Programa de Educação Continuada (PEC-Formação Universitária), o Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF), o curso de Licenciatura em Pedagogia⁶ da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e Curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã. Os programas especiais constituem espaços em que a alusão à experiência docente se faz fortemente presente, tendo como desafio a elaboração de dispositivos formativos que atendam a demanda de professores que já atuam no magistério. No entanto, a análise dos dados revelou que a organização dos estágios supervisionados nos programas reverteu-se apenas na adaptação das atividades, das modalidades, dos tempos e espaços às condições em que os alunos-professores realizavam os cursos. Somente em dois casos (PEC e PROESF), a prática cotidiana dos professores cursistas foi considerada como *locus* para o estágio supervisionado sem que, no entanto, houvesse o emprego de qualquer iniciativa voltada para o acompanhamento da prática desses professores com vistas a sua problematização e teorização. A prática docente não era assumida, pois, como espaço sistemático de aprendizagens profissionais.

Assim, diante da falta de dispositivos específicos de formação que, por meio do

do Instituto de Biociências da Unesp (campus de Rio Claro - SP) e integrou o Projeto Temático FAPESP “Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço” vinculado à USP.

⁵ O curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP foi, inicialmente, inspirado na experiência dos programas especiais, com o objetivo de atender a demanda de formação em nível superior de professores que já estavam no exercício da docência e que possuíam formação em nível médio. Para atender esse público específico, esse curso foi denominado, naquele momento, como Programa de Formação de Professores em Exercício no Estado de São Paulo, para a Educação Infantil, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão de Unidade Escolar.

ciatura em Pedagogia da UNIVESP foi, inicialmente, inspirado na experiência dos programas especiais, com o objetivo de atender a demanda de formação em nível superior de professores que já estavam no exercício da docência e que possuíam formação em nível médio. Para atender esse público específico, esse curso foi denominado, naquele momento, como Programa de Formação de Professores em Exercício no Estado de São Paulo, para a Educação Infantil, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão de Unidade Escolar.

acompanhamento da prática, oportunizassem a problematização e teorização dos saberes que os professores elaboraram sobre a docência ao longo de suas trajetórias anteriores, os programas consideraram que a experiência profissional prévia dos professores permitiria dispensá-los de uma supervisão presencial do estágio e de intervenções formativas mais sistemáticas relativas à prática.

Os contornos assumidos por aquelas propostas de estágio apontam para dificuldades na implementação de uma formação docente que de fato assuma a experiência e a prática dos professores como eixos de sustentação. Isso porque uma formação desse tipo requer o emprego de *dispositivos formativos* bastante específicos que atendam melhor as especificidades da formação de adultos e que seja capaz de superar as funções tradicionais da formação docente mais convencional, pautada por um modelo acadêmico (ZEICHNER, 1997; ALTET, 2000; BOURDONCLE, 2000; BORGES, 2008; FORMOSINHO, 2009).

Nesse sentido, baseando-se em teorias relativas à aprendizagem dos adultos, Marcelo García (1999, p. 60) salienta que não se pode “pensar nos professores como um coletivo homogêneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional que os programas de formação de professores devem ter em consideração”. Ao considerar a formação de professores como um processo que ocorre ao longo da carreira docente, Marcelo García (1999), considera que os professores passam por diferentes etapas que “representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas” (p. 112). Seguindo essa perspectiva, o relatório coordenado por Gatti e Barreto (2009) assinala a necessidade de se delinear diferentes propósitos e procedimentos para a formação docente considerando as especificidades de cada etapa de desenvolvimento profissional dos professores.

Ao tratar das diferenças entre as etapas de desenvolvimento profissional, García (1999) destaca que os professores em início de carreira estão em uma fase de tensões e intensas aprendizagens, em que se esforça para alcançar segurança e confiança diante das situações e problemas cotidianos, e para aceitar os estudantes, colegas e supervisores. Reali *et al* (2008) consideram que os professores iniciantes e experientes apresentam diferenças no que se refere à base de conhecimento para o ensino. Segundo os autores, os professores experientes exercem suas atividades profissionais baseadas em conhecimentos mais complexos que lhes proporcionam maior controle da dinâmica das aulas e estratégias para lidar com o processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Mizukami (2002) também salienta que a base de conhecimentos é mais limitada na formação inicial e se torna “mais aprofundada, diversificada e flexível a

partir da experiência profissional refletida e objetivada” (p. 04). Desse modo, a qualidade da *experiência* (DEWEY, 1979) vivenciada pelos professores é que determina a possibilidade de desenvolver, de modo cumulativo, novos conhecimentos que contribuirão para as experiências futuras. Segundo Reali *et al* (2008) “a experiência favorece a construção de um conhecimento situado - que é desenvolvido em função dos contextos de atuação e é acessado e utilizado como ferramentas de solução para os problemas” (p. 84).

Como já indicado anteriormente, essas especificidades que professores experientes apresentam em relação aos saberes construídos ao longo da carreira nem sempre são considerados nos processos formativos a eles oferecidos. A esse respeito Reali *et al* (2008) destaca que “[...] os programas de formação continuada não têm dado ênfase às especificidades das fases da carreira, desenvolvendo propostas generalizantes, mesmo quando centradas na escola” (p. 79).

Com base no conceito de desenvolvimento profissional, Day (2001, p. 86), considera que a motivação que os professores possuem em início da carreira tende a diminuir com o decorrer dos anos de exercício na profissão, resultando em um sentimento de frustração. De acordo com o autor:

[...] muitas ‘oportunidades-relâmpago’ de formação não satisfazem as necessidades intelectuais e de motivação, a longo prazo, dos próprios professores e não se relacionam com os propósitos morais essenciais que se situam no centro do profissionalismo, nem vão diretamente ao encontro das necessidades dos professores que procuram melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos em contextos de mudança (DAY, 2001, p. 86).

Desse modo, as especificidades ligadas às diferentes fases pelas quais os professores passam na carreira implicam necessidades de formação diferenciadas e estratégias de desenvolvimento profissional específicas. Portanto as instituições formativas precisam considerar que os professores passam por diferentes etapas ligadas à aprendizagem na docência desde a pré-formação, formação inicial, iniciação até a formação permanente (MARCELO GARCÍA, 1999).

No contexto brasileiro, em que os discursos baseados em uma nova epistemologia da prática têm sido incorporados inclusive por políticas ligadas a formação de professores, revelando mudanças no modo de conceber os professores, seus saberes profissionais e sua formação, parece emergir a necessidade de se investigar como as ações formativas tem sido estruturadas com base nesses princípios. Essa questão se torna ainda mais relevante quando se trata da formação dirigida aos professores experientes, que já possuem saberes estruturados a

partir do exercício docente, o que requer dispositivos formativos mais significativos para atender as necessidades específicas das etapas de desenvolvimento profissional em que se encontram, como maior articulação com o contexto profissional no qual desenvolvem sua prática.

Por esse caminho e pressupondo que as limitações quanto à consideração das práticas, dos saberes e das experiências docentes na formação dos professores brasileiros não se restringem aos programas especiais analisados, mas que integram o modelo acadêmico de formação docente atualmente em vigência entre nós (GATTI, 2010; TARDIF, 2000), questiona-se: Como a formação dos professores em exercício tem sido delineada no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica? Que condições institucionais, estrutura formativa e dispositivos de formação se fazem presentes na implementação de tais propostas? Que modelo(s) de formação docente orienta(m) tais ações?

Tendo em vista os questionamentos acima reunidos, o estudo proposto tem como principal objetivo analisar modelos de formação docente que se fazem presentes nas propostas de formação continuada dirigidas aos professores dos anos iniciais educação básica estabelecidas no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009). Busca, de modo mais específico, identificar e caracterizar em tais propostas de formação:

- As concepções de prática, saberes e experiência docente que as fundamentam;
- As condições institucionais de implementação, as estruturas formativas de que dispõem e os dispositivos de formação dos quais se valem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, por meio de procedimentos que envolvem o estudo documental e entrevistas semiestruturadas.

De acordo com Minayo (2009) a pesquisa qualitativa trabalha com questões muito particulares envolvendo o universo de significados, de motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Segundo a autora, esse conjunto de fenômenos humanos que integra o mundo das relações, representações e intencionalidade como objeto da pesquisa qualitativa, “é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes” (p. 21). Segundo a autora, os fenômenos sociais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A partir dessa concepção, considera-se que a abordagem qualitativa representa a mais adequada para o desenvolvimento deste estudo, pois não constitui uma proposta rigidamente estruturada e permite a criatividade dos investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (GODOY, 1995). Com base nessa abordagem, optou-se pela pesquisa documental por constituir um importante procedimento para a coleta e análise de dados que possibilitem a compreensão da organização dos cursos, dos dispositivos formativos assumidos nas propostas e das concepções de prática, saberes e de experiência que orientam a formação oferecida aos professores experientes.

De acordo com Godoy (1995) a pesquisa documental merece uma atenção especial nas pesquisas qualitativas pois pode oferecer contribuições importantes para o estudo de alguns temas. Ao considerar os documentos como uma rica fonte de dados, Godoy (1995) define a pesquisa documental como “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (p. 21). Como explica Gil (1999), os documentos podem ser considerados “de primeira mão”, por não terem recebido qualquer tratamento analítico (documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias), e de “segunda mão”, que de alguma forma já passaram por análises (relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros). Desse modo, Godoy (1995) enfatiza que a pesquisa documental requer atenção especial por parte do investigador, pois “a escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses” (GODOY, 1995, p. 23).

Com base nessas considerações, o estudo documental proposto no âmbito desta

pesquisa pautou-se em fontes documentais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) do tipo oficial (decretos, pareceres, portarias e resoluções ligados à implementação dos programas), do tipo técnico (relatórios emitidos pelos programas, planejamentos, projeto político pedagógico, entre outros) e do tipo instrucional (propostas curriculares, materiais pedagógicos, entre outros).

Com o intuito de obter dados que possam complementar e até mesmo confrontar as questões levantadas nos documentos, foram realizadas entrevistas com coordenadores ou organizadores dos cursos, focalizando questões referentes à elaboração, organização e avaliação das propostas de formação oferecidas aos professores experientes, visando ainda identificar objetivos e práticas que ultrapassam o exposto nos documentos.

A entrevista constitui uma técnica de coleta de dados a mais flexível, considerada adequada para a obtenção de informações sobre o que os participantes da pesquisa sabem, pensam e sentem (GIL, 1999). Segundo Laville (1999) a entrevista representa um instrumento de coleta de depoimentos reconhecido e comprovado, próprio das ciências humanas, que “permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também de suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, projetos, etc” (p. 183).

Como uma forma de interação social, a entrevista é realizada por meio de um “diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 1999, p. 109). Considera-se que os coordenadores dos cursos possuem um conhecimento amplo em relação à organização e ao funcionamento dos programas e que podem fornecer informações relevantes para o estudo.

Além dos documentos e das entrevistas, a pesquisa realizou procedimentos investigativos complementares que apresentam-se nas seções três e quatro apresentadas neste relatório, entre os quais destacam-se: estudos teóricos e metodológicos e revisão bibliográfica de trabalhos científicos (teses, dissertações) publicados no Brasil a partir de 2009, que focalizam a formação de professores experientes.

Seguindo a perspectiva da pesquisa documental e das entrevistas, considera-se importante delinear a forma de análise dos dados.

2.1. Forma de análise dos dados

Os dados reunidos por meio do estudo documental e das entrevistas foram analisados segundo a perspectiva de análise de conteúdo, como forma de investigação sistemática das mensagens contidas nos documentos estudados (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdo pode ser concebida como um “procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2008, p. 10). Desse modo, não consiste em uma técnica fechada, antes se baseia em um método empírico que precisa ser reinventado e adequado ao objetivo pretendido com o propósito de evidenciar indicadores que possibilitem a inferência do conteúdo, ou seja, a descoberta da manifestação “de estados, de dados, e de fenômenos” nos documentos (BARDIN, 2011).

Baseando-se nas considerações de Bardin, Godoy (1995) ressalta que a técnica de análise de conteúdo consiste em um instrumental metodológico de codificação e análise de dados mais utilizado para a pesquisa documental. Segundo a autora, a análise de conteúdo “parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (GODOY, 1995, p. 23).

Para além dos documentos, considera-se que a análise de conteúdos possibilita focalizar também os dados das entrevistas, pois segundo Franco (2008), “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (p. 12). Pode-se considerar, então, que:

As mensagens expressam representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, tem implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também comportamentos (FRANCO, 2008, p. 12).

Nessa direção, o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas (CHIZZOTTI, 1995). Desse modo, a análise de conteúdo não se baseia na mera descrição das mensagens, mas envolve um processo de inferência, buscando relevância teórica a partir da relação dos dados com o conhecimento teórico acumulado sobre a questão investigada (FRANCO, 2008). A esse respeito, Godoy (1995) também assinala que na análise de conteúdo:

[...] o pesquisador busca compreender as características, estruturas e/ ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o

olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (GODOY, 1995, p. 23).

Com essa compreensão, ressalta-se também a necessidade de se considerar as condições contextuais em que a mensagem foi emitida para que se possa compreender criticamente o conteúdo e as significações das mensagens.

Segundo a perspectiva proposta por Bardin (2011), a análise de conteúdo apresenta duas funções distintas: a função “heurística” que constitui uma via exploratória que “aumenta a propensão para a descoberta” (p. 35) e a função de “administração de prova” que tem como propósito a confirmação ou a infirmação de hipóteses formuladas previamente para o estudo, admitindo-se a coexistência entre essas duas funções a partir de hipóteses pré-formuladas ou emergentes no decorrer do estudo. Considerando essas características assinaladas por Bardin (2011), o estudo proposto seguiu a função heurística da análise de conteúdo, baseando-se no código linguístico escrito (propostas pedagógicas, manuais, diretrizes dos cursos etc) e oral por meio de entrevistas com os coordenadores dos cursos focalizados.

Com essa perspectiva, a exploração dos dados reunidos pela investigação aqui focalizada seguiu um caminho marcado por três etapas, que, de acordo com Bardin (2011) são:

1. Pré-análise, que tem por objetivo a organização e sistematização das ideias iniciais da pesquisa, promovendo um primeiro contato com o material de análise com a finalidade de formular as hipóteses e objetivos, de selecionar os documentos relevantes para o estudo e criar indicadores (frequência, repetição de termos, etc) com intuito de fundamentar a interpretação final.

Desse modo, como procedimento inicial, foi realizada uma leitura “flutuante”, definida por Bardin (2011) como uma “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de *brainstorming* individual – quer seja parcialmente organizada, sistematizada, com o auxílio de procedimentos de descoberta, permite situar um número de observações formuláveis a título de hipóteses provisórias” (p. 75). Essa primeira fase da análise possibilitou destacar entre os documentos e entrevistas as referências sobre a prática e a experiência docente, os dispositivos de formação previstos pelos cursos; identificar as principais dificuldades enfrentadas. Esses aspectos foram selecionados e organizados em arquivos criados para cada uma das propostas analisadas.

2. A exploração do material consiste em operações de codificação ou decomposição do material de análise em função das regras estabelecidas de acordo com os objetivos; realizando o recorte a partir da escolha das unidades, a enumeração, definindo as regras de

contagem e a classificação por meio da elaboração de categorias.

Nessa fase, foi empreendida uma nova leitura dos documentos e entrevistas de modo a identificar as primeiras unidades de registro, destacando palavras, frases e expressões que pudessem contribuir para elucidar as questões que nortearam o delineamento dos objetivos do estudo. Essa segunda leitura possibilitou a identificação de referências sobre a noção de reflexão docente; a pesquisa como elemento formativo; a consideração (ou não) da condição profissional dos professores nas propostas; a experiência dos professores como elemento formativo; à prática como problematização e teorização ou como um aspecto a ser transformado ou superado. A classificação desses “núcleos de sentido” resultou no agrupamento dos dados por temas, considerando a definição de Bardin (2011):

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significação isoláveis. [...] Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2011, p. 135).

Dos arquivos organizados para cada curso analisado, foram selecionados os temas que, reagrupados, compuseram as categorias *semânticas* do estudo empírico. Na análise de conteúdo, a *categorização* pode ser concebida como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). Desse modo, a análise dos documentos e entrevistas possibilitou a identificação das seguintes categorias:

- Consideração da experiência;
- Os discursos sobre a epistemologia da prática docente;
- A formação e o contexto de trabalho dos professores;
- A reflexão docente e o desenvolvimento de uma postura investigativa;
- Compromisso docente e o perfil do pedagogo;
- Os estágios curriculares supervisionados;
- O acompanhamento dos estágios;
- Os agentes envolvidos na formação;
- A escrita profissional e a escrita acadêmica;
- A pesquisa nos dispositivos formativos;

- Dispositivos híbridos de formação;
- Formas sociais de aculturação na formação.
- Dimensão espaço-temporal na formação;
- A estrutura disciplinar do currículo de formação;

3. A última etapa, que consiste no **tratamento e a interpretação dos dados**, procedeu-se um trabalho de inferência dos resultados decorrentes da fase anterior. Por inferência, se compreende uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2011, p. 45). Esse procedimento, que consiste em “deduzir de maneira lógica” os elementos identificados no estudo de modo a descobrir "a manifestação de estados, de dados e de fenômenos" (BARDIN, 2011), fundamentou-se nos seguintes conceitos: formação híbrida (BUENO, SOUZA e BELLO, 2007); pesquisa-ação (BARBIER, 2007); lógica profissional de formação (FORMOSINHO, 2009); formação em contexto (FERREIRA, 2009); professor pesquisador (STENHOUSE, 1976); acompanhamento (ROQUET, 2009); dispositivo (AGAMBEN, 2005; PEETERS, CHARLIER, 1999); alfabetização acadêmica (CARLINO, 2003); letramento acadêmico (RINCK; SILVA; ASSIS, 2012); memorial profissional (FABRE, LANG, 2000); cultura do ensino (HARGREAVES, 1998); afiliação (COULON, 2017); forma escolar de socialização (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001; MAULINI; PERRENOUD, 2005); forma universitária de socialização (DEMAILLY, 1991, PERAYA, 2018); academização da formação (FORMOSINHO; FERREIRA; MACHADO, 2000); epistemologia da prática (SCHÖN, 1997, 2000); remodelação das práticas docentes (CARVALHO, 2011, p. 95); entre outros.

2.2. Referencial empírico da pesquisa

Esta pesquisa assume como referencial empírico o curso presencial de Primeira Licenciatura em Pedagogia ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor).

Para a seleção desse curso, procedeu-se inicialmente uma pesquisa na página oficial do MEC tendo como foco alguns critérios previamente estabelecidos: constituir formação dirigida a professores em exercício nos anos iniciais da educação básica; ser oferecido na modalidade presencial e em parceria com instituições públicas de ensino superior; e instituído a partir de 2009 (ano de implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do

Magistério da Educação Básica).

A demarcação temporal ligada à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009) se deve ao fato de que esse documento, legal lançado pelo Ministério da Educação (MEC), institucionaliza em nível federal as ações formativas dirigidas aos professores e passa a conceber a articulação entre a formação inicial e continuada e veicula pressupostos de uma nova epistemologia da prática, conceito disseminado vigorosamente entre os discursos educacionais.

O curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia/Parfor têm carga horária de 3.200 horas, sendo 400 horas de estágio supervisionado. Constitui um programa de formação emergencial desenvolvido na modalidade presencial e criado para atender as disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), especialmente no que se refere ao artigo 11, inciso III, que preconiza a “oferta emergencial de cursos de licenciaturas, cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica”.

Do mesmo modo que os programas paulistas que o antecederam (PEC-formação Universitária, PROESF, Pedagogia da Univesp e Pedagogia Cidadã) e que foram analisados anteriormente (VASQUES, 2012), esse programa federal prevê o atendimento da demanda de professores em exercício que não possuem a diplomação em nível superior preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

O Parfor, lançado em 28 de maio de 2009, foi estruturado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as Instituições de Educação Superior (IES). A proposta integral do Parfor (BRASIL, 2014a) atende três modalidades de formação:

- Primeira Licenciatura: para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação em nível superior;
- Segunda licenciatura: para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula;
- Formação pedagógica: para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Com essa estrutura, o Parfor alcançou uma grande quantidade de professores em todo território brasileiro, como é possível constatar pelos números apresentados pela Capes:

Tabela 1: Dados do Parfor acumulados desde de seu lançamento em 2009

Turmas implantadas até 2016	2.903
Matriculados (2009 a 2016)	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: CAPES

Dada a abrangência do Parfor no território brasileiro, considerou-se necessário estabelecer um recorte priorizando propostas presenciais de Primeira Licenciatura em Pedagogia/Parfor oferecidas em parceria com universidades públicas, para o atendimento de professores em exercício nos anos iniciais da educação básica que não possuem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

O levantamento das propostas segundo esses critérios foi realizado na Plataforma Freire⁷, que disponibiliza uma planilha contendo informações como: previsão de oferta para o cursos do Parfor, os polos formativos de cada Instituições de Ensino Superior (IES) públicas que oferecesse a formação aqui focalizada. Para a consulta na planilha do *site*, foi necessário preencher alguns campos de refinamento da pesquisa, como o tipo de formação (formação inicial), o período (2009/2; e 2015/2), “local de oferta” (modalidade presencial). O campo de refinamento “estado e município” não foi selecionado com a finalidade de se obter informações de cursos oferecidos em todas as localidades brasileiras.

A partir dessas informações, o resultado da busca foi obtido em formato de planilha de Excel, documento que foi *baixado* para a seleção dos cursos seguindo os critérios de tempo, vigência e quantidade de vagas disponíveis em cada instituição. A partir disso, foi aplicado na planilha o recurso de filtro do Excel, selecionando na coluna “nome do curso” a opção por filtrar o curso de Pedagogia, e na coluna “tipo de turma” a opção de 1ª licenciatura, como é explicitado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Recorte empírico para a seleção das instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor

⁸ Informação disponível na página inicial do *site* (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) em agosto de 2018.

Coluna	Título/Descrição	Recortes do estudo
1	Instituições	Todas
2	Área de atuação	Todas
3	Curso	Pedagogia; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Pedagogia Anos iniciais; Pedagogia – Educação Infantil e anos iniciais; Pedagogia com ênfase em Educação do Campo; Pedagogia do campo; Pedagogia intercultural indígena.
4	Modalidade	Presencial
5	Tipo de formação	1ª Licenciatura
6	Unidade Federativa	Todas
7	Município	Todos
8	Período de oferta	2º Semestre de 2009 a 2º Semestre de 2015
9	Quantidade de vagas	***
10	Quantidade de solicitações	***
11	Porcentagem	***

Fonte: Dados do estudo (elaborado pela autora)

Com base nesses primeiros resultados, foi possível selecionar os cursos de primeira Licenciatura em Pedagogia oferecidos por universidades públicas (estaduais e federais), com tipo de formação em 1º licenciatura, vigentes desde 2009 (primeiro ano de implementação do programa) até 2015, considerando a possibilidade de que essas instituições tiveram um tempo maior para maturação das propostas formativas.

Após esse procedimento, foi elaborada uma nova planilha *colando* esses dados para operacionalizá-los de modo a selecionar apenas as universidades públicas. Foi utilizado o recurso de classificação personalizada do Excel para organizar as instituições por ordem alfabética com o objetivo de agrupar todos os polos da mesma instituição sem desconfigurar a ordem correspondente às outras colunas. A soma de vagas oferecidas em cada polo formativo possibilitou identificar as instituições que previam o atendimento de uma quantidade maior de professores no período do recorte.

Tendo como base o critério do tempo de vigência, o resultado do recorte totalizou 14 universidades públicas, de diferentes estados brasileiros, que oferecem o curso presencial de Primeira de Licenciatura em Pedagogia/Parfor. Cabe ressaltar que o recorte empírico aqui realizado se baseou em informações disponibilizadas pela Capes sobre a previsão de oferta dos cursos do Parfor e que, a implementação do curso depende do estabelecimento formal de convênios entre as instituições formativas e o governo federal. Isso significa que algumas instituições, apesar de constarem no levantamento da planilha, podem ter oferecido o curso em períodos diferentes. Desse modo, a planilha constitui apenas uma referência para a seleção das propostas e que as informações obtidas no levantamento foram confirmados com a coordenação dos cursos. Ressalta-se também, que os critérios estabelecidos para o recorte empírico não excluem instituições que tenham implementado a formação em um período

posterior ao ano de 2009, considerando que as mesmas também apresentam uma quantidade considerável de professores egressos e matriculados nos cursos do Parfor.

Das 14 universidades selecionadas pelo recorte empírico, três aceitaram contribuir com o estudo. Considerando esse número insuficiente para atender aos objetivos da pesquisa, foi realizado um novo levantamento, seguindo os mesmos critérios descritos anteriormente, com a diferença de que foi incluído o ano de 2016 no recorte temporal. Desse modo, obteve-se como resultado mais 24 universidades e, desse total, quatro coordenadores aceitaram participar. O estudo foi realizado, portanto, com sete cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor distribuídos em diversas regiões brasileiras, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2: Cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor participantes do estudo

PARFOR	1	2	3	4	5	6	7
Região	Nordeste	Nordeste	Sudeste	Norte	Nordeste	Nordeste	Sul
Competência	Federal	Estadual	Estadual	Federal	Federal	Estadual	Estadual
Ano de início	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2009
Finalizado	-	-	2014	-	-	-	2014

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos e entrevistas do Parfor

Documentos do Parfor

O levantamento dos documentos para o estudo foi realizado por meio de solicitações às próprias universidades e pela *Internet*, quando disponibilizados nas páginas oficiais das instituições ou dos programas.

As solicitações foram realizadas aos coordenadores de curso por meio de um ofício padrão contendo a descrição dos documentos relativos ao curso presencial de Licenciatura em Pedagogia do Parfor (Apêndice A). Nessa solicitação, foram descritos alguns documentos considerando as informações que poderiam ser obtidas de acordo com os objetivos do estudo. O levantamento dos tipos de documentos dos cursos foi realizado com base em pesquisas realizadas em *sites* oficiais das universidades que oferecem essa formação e que disponibilizaram documentos *on-line*. Ressalta-se que os documentos apresentados no ofício de solicitação consistem em exemplos de acordo com os interesses do estudo, podendo variar em cada instituição. Os documentos são:

- Projeto pedagógico do curso,
- Material de apoio didático e/ou apostilas do curso,
- Planos de estudo ou plano de curso apresentado pelo professor formador,
- Relatório de desenvolvimento das disciplinas,

- Regulamento de estágio curricular supervisionado,
- Manual de procedimentos do estágio curricular supervisionado,
- Memoriais analíticos e/ou Orientações para o TCC dos alunos-professores (se houver),
- Material produzido em grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos específicos para o curso,
- Orientações para Diretores, Professores Formadores e outros profissionais envolvidos na formação, entre outros documentos.

Somados a esses documentos, foram levantados no site da Capes outros documentos ligados à implementação do programa:

- Manual Operativo - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor Presencial (BRASIL, 2014)
- Portaria 82, de 17 de Abril de 2017. Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor (BRASIL, 2017)
- Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014 – v.1 (BRASIL, 2014).

Entrevistas Semiestruturadas

Como forma de complementar os dados coletados nos documentos dos programas, foram realizadas entrevistas com profissionais ligados à organização e/implementação das propostas de formação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, mais especificamente coordenadores dos cursos.

Ressalta-se que os procedimentos relativos às entrevistas foram avaliados e aprovados pelo Conselho de Ética (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE: 52280616.0.0000.5465, submetido em: 05/01/2016 e aprovado 03/03/2016). As entrevistas foram realizadas mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos informantes, gravadas com consentimento, transcritas integralmente e devolvidas aos informantes para possíveis alterações ou complementações.

A identificação dos participantes e das instituições formadoras foi preservada optando-se pela denominação “Coordenador(a) Ped/Parfor” somado a um número sequencial como forma de distinguir os cursos.

Cabe ressaltar que ao longo do período da investigação, diversas dificuldades foram enfrentadas no que se refere ao contato com os coordenadores dos cursos, ao recebimento dos documentos e à realização das entrevistas. Entre essas dificuldades, pode-se citar:

- Dificuldade de identificação dos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Parfor, bem como telefone e e-mail de contato. Nesses casos, foi necessário realizar diversas ligações e contatos por e-mail para conseguir contatar alguns coordenadores de curso.
- Movimento nacional de paralisação das universidades ocorrido no segundo semestre de 2017, dificultando o contato com as secretarias do Parfor nas universidades e com a coordenação dos cursos.
- Mudanças internas relativas à gestão do curso de Pedagogia, em função das quais alguns dos agentes considerados para conceder entrevista recusaram o convite por terem assumido a coordenação do curso há pouco tempo e por considerarem que poderiam responder ainda pelo programa;

Entrevista - Coordenação Ped/Parfor1/Nordeste

O primeiro contato com a coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido no âmbito do Parfor foi realizado por meio de mensagem eletrônica, demonstrando-se disposta a participar da entrevista, ela solicitou um ofício contendo a descrição dos documentos considerados relevantes para a pesquisa. Após enviado o ofício e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a coordenadora enviou os seguintes documentos por e-mail:

- Projeto Político Pedagógico,
- Normas para o Estágio,
- Ementas das disciplinas do curso,
- Material pedagógico do curso (enviados via correio)

Recebidos os documentos e realizada a leitura dos mesmos, foi reelaborado o roteiro inicial da entrevista com o objetivo de inserir questões evidenciadas nos documentos em relação às especificidades das propostas formativas. Em seguida foi combinado o dia e horário para a entrevista, que foi realizada via chamada de vídeo pelo aplicativo de celular (WhatsApp). As dificuldades relativas à distância foram, assim, contornadas.

A entrevista contou com um roteiro contendo as principais questões ligadas aos objetivos do estudo (Apêndice C), foi realizada no dia 21 de junho de 2017 e teve início às 16 horas e 31 minutos, com duração de 1h50min. Cabe considerar que durante a entrevista houve algumas interrupções da ligação via WhatsApp devido à instabilidade da rede *Internet*. A

entrevista foi gravada e a transcrição completa está disponibilizada no Apêndice D.

Entrevista - Coordenação Ped/Parfor2/Nordeste

Também nesse caso foi realizado um contato prévio com a coordenadora do curso por mensagem eletrônica. Foram-lhe então explicitados os objetivos da pesquisa, e ela foi convidada a participar de entrevista. A coordenadora se dispôs a colaborar com a pesquisa, enviando os seguintes documentos por e-mail:

- Projeto Político Pedagógico,
- Atividades Complementares,
- Formulário de avaliação das disciplinas pelos coordenadores,
- Formulário de avaliação das oficinas articulares pelo professor- aluno,
- Formulário de avaliação do professor pesquisador pelos professores- alunos,
- Kit do aluno,
- Manual de orientações acadêmicas,
- Modelo relatório de acompanhamento do coordenador geral de curso,
- Modelo relatório de acompanhamento do coordenador local,
- Orientações para o estágio supervisionado no Parfor,
- Orientações para Núcleo das atividades acadêmico-científico-culturais,
- Orientações para trabalho monográfico,
- Orientações para o seminário temático,

Após a leitura desses documentos, foi complementado aquele roteiro padrão com as especificidades identificadas no curso para a entrevista. Mediante a assinatura Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a entrevista foi realizada em data e horário previamente combinados. Também foi utilizado como recurso a chamada de vídeo via WhatsApp e o áudio da entrevista foi gravado mediante consentimento da coordenadora participante do estudo. No entanto, a instabilidade da *Internet* foi novamente uma dificuldade enfrentada, sendo necessário remarcar parte da entrevista para outro dia, conforme explicitado a seguir:

- 04/08/2017 às 15h27 (duração 52min30s),
- 23/08/2017 às 17h00 (duração 10 min),
- 23/08/2017 às 19h00 (duração 35min31s).

Entrevista - Coordenação Ped/Parfor3/Sudeste

No caso da entrevista com a Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor3/Sudeste, o contato foi realizado por mensagem eletrônica. A coordenadora foi convidada a participar de entrevista e se dispôs a colaborar com a pesquisa, combinando a data e o horário.

Os documentos foram obtidos no *site* oficial da instituição, com exceção do Projeto Pedagógico que foi enviado pela secretaria de graduação da universidade. Desse modo, foram selecionados os seguintes documentos:

- Projeto Pedagógico (o mesmo que o curso de Licenciatura em Pedagogia regular);
- Portaria/2008 (Dispõe sobre as normas para o cômputo da carga horária das Atividades Complementares e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais dos cursos de graduação da [universidade]);
- Resolução/2010 (Estabelece normas para o processo seletivo do curso de Pedagogia – Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituído pelo Decreto Federal n.º 6.755 de 29 de Janeiro de 2009);
- Termo de adequação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia;
- 49 programas de disciplinas (os mesmos que o curso de Licenciatura em Pedagogia regular).

O roteiro padrão foi complementado com as questões identificadas mediante a leitura exploratória dos documentos.

Após a explicitação dos objetivos do estudo e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a entrevista foi realizada presencialmente no dia 20/09/2018 às 17h15, e teve duração de 35min31s.

Entrevista - Coordenação Ped/Parfor4/Norte

O coordenador do curso aceitou o convite enviado por e-mail, para participar do estudo por meio de uma entrevista, no entanto, os compromissos em que estava envolvido o impediam de combinar um horário específico. Desse modo, o coordenador se dispôs a responder as questões por escrito e enviá-las por e-mail. Mesmo com as limitações de uma entrevista dessa natureza, acredita-se que as informações fornecidas pelo coordenador contribuíram para a compreensão da proposta do curso.

Os documentos abaixo discriminados foram enviados por e-mail antecipadamente:

- Projeto Pedagógico (o mesmo que o curso de Licenciatura em Pedagogia regular);
- Relatório do professor-pesquisador de curso;
- Relatório do coordenador de curso;
- Relatório de Estágio Curricular Obrigatório;
- Ementário do Curso de Pedagogia;
- Ficha de Avaliação do Estágio pelo Supervisor da Unidade Concedente;
- Plano de Atividades do Estágio obrigatório;
- Plano de Ensino do Estágio – Anos iniciais do Ensino Fundamental (AEIF);
- Termo Aditivo ao Compromisso de Estágio Obrigatório;
- Termo de Compromisso-Bolsista;
- Termo de realização do estágio obrigatório.

Os documentos foram lidos com a finalidade de complementar o roteiro, que foi enviado dia 15/10/2018 ao coordenador do curso. Para a entrevista, foram enviadas pelo correio duas vias assinadas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que o Coordenador do curso assinou uma das vias e reenviou também pelo correio. Após esses procedimentos, o coordenador enviou as respostas do roteiro no dia 22/10/2018 por e-mail.

Entrevista - Coordenação Ped/Parfor5/Nordeste

O contato com a coordenadora do curso foi estabelecido por e-mail, momento em que foi efetuado o convite para participar do estudo. A coordenadora aceitou o convite e sugeriu a data e horário para a entrevista, enviando também por e-mail, os seguintes documentos do curso:

- Projeto Pedagógico do curso;
- Programa da disciplina de Estágio III;
- Orientações aos professores;
- Matriz curricular do curso.

Após a leitura dos documentos e complementação do roteiro com questões específicas, e o procedimento preliminar de assinatura das vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a entrevista foi realizada no dia 09/11/2018, às 11h17, por meio de chamada de vídeo em aplicativo de celular (WhatsApp) e registrada com o uso de um gravador de voz. A entrevista teve duração de 56min07s.

Entrevista - Coordenação Ped/Parfor6/Nordeste

Do mesmo modo como no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte, a coordenadora Ped/Parfor6/Nordeste também se dispôs a contribuir com o estudo respondendo o roteiro enviado por e-mail. O único documento acessível foi o Projeto Pedagógico do curso, enviado pela coordenadora do curso por e-mail, que foi lido com a finalidade de preparar o roteiro com as questões específicas do curso.

O roteiro foi enviado por e-mail para a coordenadora no dia 06/11/2018, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as respostas foram enviadas pela coordenadora dia 11/11/2018.

Entrevista - Coordenação Ped/Parfor7/Sul

O contato com o coordenador foi realizado por e-mail e o mesmo aceitou contribuir com o estudo por meio de uma entrevista, sugerindo o dia e horário.

Os seguintes documentos foram obtidos pelo *site* oficial da universidade:

- Projeto Pedagógico do curso (o mesmo que o curso de Licenciatura em Pedagogia regular);
- Resolução/2009 (Estabelece o Projeto Pedagógico do curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia integrante do Programa Emergencial de Formação de Professores em exercício na Educação Básica Pública).
- Resolução/2009 (Institui o Programa Emergencial de Formação de Professores em exercício na Educação Básica Pública e estabelece outras providências);
- Resolução/2009 (Reformula o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, a ser implantado a partir do ano de 2010).
- Resolução/2011 (Aprova o Regulamento do Programa Emergencial de Formação de Professores em exercício da Educação Básica Pública - Parfor, que integra o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica);
- Deliberação/2011 (Aprova o regulamento do estágio curricular obrigatório do curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia, integrante do Programa Emergencial de Formação de Professores em exercício na Educação Básica Pública);
- Deliberação/2011 (Estabelece adequações curriculares à Resolução/2009 do Projeto

Pedagógico do curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia, integrante do Programa Emergencial de Formação de Professores em exercício na Educação Básica Pública);

- Deliberação/2012 (Estabelece adequações curriculares no curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia, integrante do Programa Emergencial de Formação de Professores em exercício na Educação Básica Pública, currículo 2009).

O roteiro foi complementado com as questões específicas do curso construídas após a leitura prévia dos documentos. A entrevista foi realizada por meio de chamada de vídeo no WhatsApp no dia 24/11 as 10h43 e teve duração de 59min59s. Foi utilizado gravador com o consentimento do coordenador. Cabe ressaltar que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado e assinado antes da data da entrevista.

UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o que dizem os estudos sobre o professor experiente e sua formação.

A formação de professores tem ocupado lugar de destaque nas reformas educacionais impulsionadas pelas mudanças mundiais relativas a novas exigências econômicas e sociais (MAUÉS, 2003, VAILLANT, 2005, BELLO, 2008). Tem-se observado uma crescente atenção aos professores e sua formação, considerando o papel fundamental que vem sendo atribuído a esses profissionais no desenvolvimento da sociedade do futuro (NÓVOA, 1999). Marcelo García (2009) reafirma essa ideia ao enfatizar que os “relatórios internacionais recentes têm centrado a sua investigação e destacado a importância do papel dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos alunos” (p. 08).

Essa atenção dirigida à docência tem promovido um movimento de pesquisa centrado no professor e em seus processos de formação (ANDRÉ, 2010). Marcelo García (1999) salienta que a formação de professores vem se constituindo como uma ampla área de conhecimento e investigação pois possui um objeto de estudo singular que focaliza os processos de formação dos professores; possui estratégias, metodologias e modelos consolidados para a análise dos processos de aprender a ensinar; possui uma comunidade de cientistas com um código de comunicação próprio; incorpora ativa e progressivamente os professores como próprios protagonistas nos programas de investigação; e recebe atenção de políticos, administradores e investigadores que concebem a formação de professores como elemento fundamental para alcançar a qualidade do sistema educativo.

Confirmando essa perspectiva, André (2010) realiza uma análise sobre a produção de pesquisas sobre a formação de professores no Brasil e se baseia naqueles critérios estabelecidos por Marcelo García (1999). A autora destaca que o crescimento das pesquisas sobre formação de professores sinaliza o processo de constituição do campo de estudos e que a organização de eventos por parte da comunidade científica no cenário brasileiro tem colaborado para “tornar mais definido o objeto específico da formação de professores e tem contribuído para fazer avançar o conhecimento na área” (ANDRÉ, 2010, p. 179).

Com os avanços promovidos na área da formação de professores, percebe-se o desenvolvimento de questões envolvendo os processos de desenvolvimento profissional dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999, DAY, 2001), as etapas de desenvolvimento que a compõem (HUBERMAN, 1992; LEITHWOOD, 1992), os saberes presentes nesses processos e a ênfase em uma nova epistemologia da prática profissional docente (ZEICHNER, 2010;

TARDIF, 2000). O reconhecimento de diferentes etapas de desenvolvimento profissional docente, dos diferentes contextos de aprendizagem docente e, ainda, dos professores como produtores de conhecimentos faz emergir no cenário discursivo da formação de professores a percepção de que existem diferenças entre os professores iniciantes e experientes, no que se refere a seus saberes, preocupações e necessidades formativas.

Seguindo essa perspectiva que considera as especificidades das diferentes etapas ou fases da carreira docente, os interesses do presente estudo voltam-se para o modo como os professores experientes e sua formação têm sido focalizados atualmente pelas pesquisas realizadas na área educacional. Toma-se como referência temporal a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), considerada aqui como um marco para formação docente no Brasil que, entre outros aspectos, passa a conceber a formação continuada como um dos componentes essenciais à profissionalização em articulação com a formação inicial (Art, 2ª, Inc. VII). Por meio de uma revisão bibliográfica dos trabalhos sobre o tema, busca-se conhecer as problemáticas, as metodologias, os aportes teóricos, bem como as contribuições e lacunas reveladas pelas investigações que focalizam a formação docente voltada a professores experientes no magistério.

O levantamento então realizado focalizou as teses e dissertações disponibilizadas no banco de dados *online* da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha desse banco de dados se deve principalmente por sua abrangência nacional posto que, conveniado com 109 Instituições, o mesmo disponibiliza o acesso a um total de 528.904 documentos, sendo 157.266 teses e 371.639 dissertações⁸ defendidas no Brasil e também por brasileiros no exterior.

Como procedimento inicial para o levantamento das teses e dissertações nesta plataforma de buscas, foram definidos dois grupos de expressões-chave que, combinados, resultaram na identificação de estudos sobre a formação continuada de professores experientes no Brasil. O primeiro grupo de expressões se refere a denominações ligadas à formação continuada de professores e o segundo grupo reúne expressões relacionadas ao professor experiente, flexionadas no singular e no plural com o objetivo de alcançar resultados mais completos.

Quadro 3 - Expressões focalizadas no levantamento (BDTD / 2009-2016)

Grupo 1	Grupo 2
Formação continuada	Professor experiente

^a Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno e Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti).

Formação contínua	Professores experientes
Formação em serviço	Professor com experiência
Formação docente em serviço	Professores com experiência
Formação de professores em serviço	Experiência docente
Formação em exercício	Experiência do professor
Formação docente em exercício	Experiência dos professores
Formação de professores em exercício	Desenvolvimento profissional docente
Formação ao longo da vida	Epistemologia da prática
Formação docente ao longo da vida	
Formação de professores ao longo da vida	
Formação permanente	

Fonte: dados da pesquisa (elaborado pela autora)

Para a pesquisa no banco de dados foram elaboradas combinações entre as expressões do Grupo 1 e 2, tendo como inspiração princípios matemáticos da análise combinatória (VAZQUEZ, NOGUTI, 2004) ao considerar um conjunto de possibilidades resultantes da mudança de ordem das palavras que compõem um agrupamento, formando uma quantidade finita de combinações. Esse procedimento resultou em um total de 108 pares de expressões que podem ser consultados no Apêndice G.

A opção por “busca avançada” na página de consulta do *site* eletrônico da BDTD possibilita adicionar campos de busca e a inserção das expressões combinadas entre o Grupo 1 e 2. A pesquisa das expressões foi realizada considerando “todos os campos” (título, autor, assunto, recursos, ano de publicação) e a correspondência entre “todos os termos” com o intuito de obter como resultado teses e dissertações ligadas mais especificamente à combinação das expressões. Na busca, o uso de aspas (“”) nas expressões também constituiu um importante recurso para refinar o levantamento de acordo com os objetivos da pesquisa, pois possibilitou resultados exatos, sem derivações das expressões que pudessem trazer como resultado estudos genéricos e não significativos para o levantamento.

Ressalta-se que, mesmo com essas estratégias utilizadas para a busca, os resultados ligados à expressão “desenvolvimento profissional” apresentou muitas variações, por isso, optou-se por utilizar a expressão “desenvolvimento profissional docente” por considerá-la mais específica e relevante para o levantamento. Ao contrário, todos os resultados ligados à expressão “epistemologia da prática” revelaram-se ligados diretamente à área da formação de professores, o que confirma a ampla apropriação desse conceito no campo da educação, com maior ênfase do que em outras áreas ligadas ao estudo da formação profissional.

O levantamento realizado com base na combinação das expressões do Grupo 1 e 2 resultou em um total de 115 trabalhos, sendo 79 dissertações e 38 teses que foram dispostos

em uma planilha do programa Excel. Após essa etapa, procedeu-se a classificação dos títulos dos trabalhos por ordem alfabética⁹ com o objetivo de identificar estudos repetidos. Os 27 trabalhos repetidos identificados nesse procedimento foram considerados apenas uma vez na análise, passando-se a considerar um total de 90 trabalhos, sendo 59 dissertações e 31 teses.

Os resultados obtidos no levantamento bibliográfico no site da BDTD e a leitura dos resumos dos estudos possibilitou selecionar aqueles mais relevantes para o objeto focalizado nesta pesquisa.

Em uma primeira etapa, foram selecionados os estudos tendo como critério os resultados da combinação de expressões do Grupo 2 que focalizavam: o professor experiente, professores experientes, professor com experiência e professores com experiência. Dessa seleção, obteve-se 15 trabalhos com as expressões ligadas ao professor experiente, sendo que oito deles constituíam parte dos trabalhos repetidos e foram considerados apenas uma vez. Como resultado, os seguintes estudos foram selecionados:

Quadro 4: Estudos resultantes das expressões ligadas ao professor experiente

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR	ANO
1	Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental	MACHADO, D. D.	2014
1	Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência	SANTOS, C. L. I.	2014
3	Percepções de professores sobre repercussões de suas experiências com modelagem matemática	CHAVES, M. I. A.	2012
4	Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente	MELO, M. J. C.	2014
10	A graduação em letras-inglês como formação contínua: desfazendo unilateralidades	SILVA, P. R. B. S.	2014
28	Estágio supervisionado na formação docente em serviço: do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores	VASQUES, A. L. P.	2012
100	Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede	FIRME, M. V. F.	2011

Fonte: Dados do estudo (elaborado pela autora)

Após essa primeira seleção, foi realizada uma leitura mais apurada dos outros 83 resumos do levantamento que representavam as outras expressões do Grupo 2 como: experiência docente, experiência do professor, experiência dos professores, desenvolvimento

⁹ Etapas: Aba “Página Inicial” > Ctrl+t > Guia “Edição” > Classificar e filtrar > personalizar classificação > Desabilitar “meus dados contém cabeçalhos” > Classificar por (escolher a coluna C) > Classificar em “valores” > Ordem “de A a Z” > OK.

profissional docente e epistemologia da prática. A leitura desses resumos possibilitou a seleção de outros 11 estudos considerando como critério de escolha as propostas que focalizam professores experientes, a experiência do professor, a formação de professores em exercício e a formação oferecida pelo PARFOR. Desse modo, a segunda amostra resultou nos seguintes estudos:

Quadro 5 - Estudos resultantes das expressões ligadas à experiência docente, experiência do professor, experiência dos professores, desenvolvimento profissional docente e epistemologia da prática.

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR	ANO
5	Formação continuada: experiências docentes (acesso indisponível)	INFANTE, A. M.	2015
5	Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível: trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de 30 anos	FREUND, C. S.	2009
7	Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia/Espírito Santo	ASTORI, F. B. S.	2014
8	Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola	GRAZIOLA JUNIOR, P. G.	2016
8	Avaliação institucional na educação básica como apoio ao desenvolvimento profissional docente: uma análise a partir da formação de professoras-estudantes do PARFOR	PEREIRA, F. G. R.	2014
8	Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental	RODRIGUES, M. C. C.	2013
8	Formação continuada de professores da secretaria de educação do distrito federal (2009-2011): a percepção docente	LAGAR, F. M. G.	2015
8	Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade	MANZANO, T. S.	2015
9	Políticas de formação continuada de professores: uma análise do Programa Pró-Letramento mediada pelas narrativas dos professores	BACCIN, A. C.	2014
23	Formação e profissionalidade em ação: estudo de caso em um curso de pedagogia para professoras no exercício da docência	CARLOS, L. C.	2010
50	A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador	ALMEIDA, V. D.	2010

Fonte: Dados do estudo (elaborado pela autora)

Esses 18 trabalhos selecionados representam 20% do total de estudos do levantamento. A análise desses estudos se baseou nas seguintes questões: o que dizem os estudos sobre os professores experientes? Como esses profissionais são concebidos? Existem propostas diferenciadas para a formação destes professores? Os estudos concebem diferenças entre as etapas de desenvolvimento profissional da docência? Quais as conclusões desses estudos?

Partindo dessas questões principais, foi realizada a leitura integral das investigações, cuja discussão é apresentada a seguir.

Ressalta-se que, embora esses estudos tenham sido desenvolvidos em contextos diversificados, apresentam indícios sobre o modo como se concebe a formação para professores experientes e como esses profissionais idealizam a formação que considere suas necessidades formativas.

3.1. Os professores experientes: entre concepções, sentidos e propostas de formação

Como discutido na seção introdutória deste relatório de pesquisa, os discursos mais atuais sobre a formação e a profissionalização docente têm atribuído considerada importância ao desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática profissional, reconhecendo os professores como produtores de saberes concebidos como fundamentais para enfrentar os desafios contemporâneos da profissão docente. Esses discursos emergem diante das críticas dirigidas ao modelo de formação baseado em uma racionalidade técnica, cuja lógica instrumental é considerada insuficiente para atender as demandas complexas da prática docente a partir da mera aplicação de técnicas e teorias. Nessa perspectiva, os professores são chamados a desenvolver a capacidade de reflexão *na* e *sobre* a ação (SCHÖN, 1997) para atuarem nas situações únicas e indeterminadas da prática.

Nesse cenário, estudos mais amplos, do tipo estado da arte, assinalam que a reflexão docente, o ambiente escolar como espaço formativo e os pressupostos do “novo paradigma da racionalidade prática” (BRZEZINSKI, 2006, p. 29) na formação constituem temas recorrentes nas investigações sobre a formação de professores (ANDRÉ, 2002; GATTI; BARRETO, 2009; BRZEZINSKI, 2006, 2014).

Díaz (2001) assinala a constituição de um novo *paradigma* na docência que considera o local de trabalho como um espaço potencial para o desenvolvimento profissional, a partir de um processo de reflexão crítica e do modo como os grupos profissionais organizam, interpretam, assimilam e trocam informações, destrezas e sentimentos. De acordo com a pesquisadora, em termos de etapas de desenvolvimento profissional, a aprendizagem no local de trabalho representa um processo formativo não formal de fundamental importância para os professores, pois “ocorre em cenários particulares e conduz à transformação do conhecimento, os valores, e as crenças na própria aula” (DÍAZ, 2001, p. 92).

No entanto, os estudos ressaltam que a implementação de modelos de formação que assumam de fato a nova epistemologia da prática docente como eixo do processo formativo

requer o estabelecimento de relações mais estreitas entre as instituições formadoras e o campo de trabalho dos professores, buscando superar o modelo acadêmico dominante nas propostas de formação oferecidas a esses profissionais. Essa perspectiva, destacam os pesquisadores, torna-se ainda mais desafiadora quando se trata da formação dos professores experientes. Esse é o caso de Boa Sorte Silva (2014), que analisou os sentidos e significados atribuídos por professores experientes à formação recebida em cursos de Letras. Segundo seu estudo, a unidade entre teoria e prática não foi alcançada na proposta analisada, resultando em reivindicações desses profissionais por maior relação com a realidade das escolas e consideração das questões práticas nas disciplinas do curso.

Tentativas no sentido de promover relação entre teoria e prática na formação de professores têm resultado em algumas propostas que, por fim, mostram-se ligadas à velha visão *aplicacionista*. Este movimento revela, por exemplo, no estudo realizado por Manzano (2015), que analisou a concepção de alfabetização e de formação presente na proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os resultados daquele estudo mostram que as temáticas abordadas pelos cadernos de formação do programa apostam na necessidade de o professor seguir determinados padrões e orientações, mais voltados para uma dinâmica administrativa da sala de aula, como forma de alcançar a qualidade de seu trabalho. O referido curso se fundamentou em questões técnicas e práticas do trabalho do professor, sendo que parte das atividades propostas foram realizadas pelos professores como tarefas e não se constituíram práticas integradas à rotina de seu trabalho.

O formato padronizado do PNAIC para todo o Brasil reforça a descontextualização do curso ao ignorar as especificidades das redes locais de ensino, o que revelou considerações dos professores a respeito do material do curso que, para eles, não trazia grandes novidades em relação ao que já desenvolviam na rede de ensino (MANZANO, 2015).

O caráter redundante que a formação continuada de professores pode assumir quando desconsidera as experiências anteriores dos professores também foi revelado no estudo de Astori (2014) que analisou os sentidos atribuídos pelos professores experientes aos processos de formação continuada oferecidos em uma rede municipal de ensino. Seguindo essa mesma crítica, o estudo de Carlos (2010) revelou o desconhecimento de alguns formadores quanto ao que é realizado pelos professores-estudantes em sala de aula e a falta de incorporação de suas experiências docentes no currículo de um Programa Especial para Formação de Professores em serviço dirigido a professores experientes.

Apesar dessas considerações, os estudos de Astori (2014) e de Manzano (2015) indicaram que os professores atribuíram importância aos processos de formação continuada à

medida que possibilitam a atualização de seus conhecimentos e a adequação de suas práticas de acordo com as inovações didáticas e tecnológicas sobre o ensino.

Como é possível perceber nos resultados apontados por esses estudos, a formação baseada em um formato tradicional continua presente tanto no currículo das instituições formativas, quanto no ideário dos professores. Boa Sorte Silva (2014), naquele estudo já citado sobre a formação de professores experientes em um curso de graduação em Letras-Inglês, também identificou a predominância de uma perspectiva tecnicista e pragmática nos sentidos e significados expressos pelos professores participantes da investigação e também no currículo do curso analisado. Naquele estudo, os professores revelaram o anseio por propostas formativas que indiquem “como fazer” considerando-as relevantes para sua formação. Apesar de conceberem a formação a partir de um modelo tradicional, os professores investigados por Boa Sorte Silva (2014) expressaram saberes da experiência como os mais evidentes em todas as entrevistas. Segundo o pesquisador, esses saberes foram primordiais para a participação dos professores nas disciplinas da universidade, possibilitando o desenvolvimento de reflexões mais concretas e críticas a respeito das perspectivas de ensino adotadas nas escolas e também sobre o currículo desenvolvido pela universidade para sua formação.

Enquanto a tese de Boa Sorte Silva (2014) destaca os significados atribuídos pelos professores experientes à formação recebida na universidade, a dissertação de mestrado realizada por Vasques (2012) focaliza as propostas de formação dirigidas a esses profissionais. Aquele estudo, que está na origem da presente investigação, focalizou as concepções de estágio supervisionado presentes na formação de professores já experientes no magistério. O estudo assumiu como referencial empírico o Programa de Educação Continuada (PEC-Formação Universitária), o Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF), o curso de Licenciatura em Pedagogia¹⁰ da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e Curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã. Os dados reunidos revelaram um modelo formativo baseado na perspectiva de formação ao longo da vida, em que os estágios supervisionados eram considerados dispositivos para a formação de professores mais flexíveis e capazes de gerirem continuamente sua própria formação por meio de uma atitude reflexiva e investigativa diante da prática profissional. O ‘aproveitamento’ da condição profissional dos

¹⁰ O curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP foi criado, inicialmente, para atender a demanda de professores que já estavam no exercício da docência e que não possuíam formação em nível superior, tal como as experiências dos programas especiais.

professores nas propostas resultou em uma flexibilização dos estágios supervisionados caracterizada por: uma ampla variedade de atividades; diluição do estágio na própria prática dos professores; ênfase em uma formação acadêmica baseada na pesquisa e na incorporação de métodos de investigação; redução da carga horária dos estágios; dispensa de práticas de acompanhamento mais sistemáticas e ausência da figura do formador de campo. Destaca-se, ainda, que dois desses programas especiais focalizados propuseram estágios em *responsabilidade* e em *situação* de trabalho, modalidades pouco exploradas (ou mesmo até então ausentes) no cenário da formação docente no Brasil. No entanto, o modo como essas propostas de estágio foram organizadas limitou seu caráter inovador, fazendo emergir inclusive certos limites historicamente presentes na configuração dos estágios supervisionados na formação docente brasileira, como a ausência de práticas de acompanhamento no campo profissional e de profissionais responsáveis por acompanhar os professores nesse espaço (VASQUES, 2012).

Focalizando o mesmo objeto de estudo de Vasques (2012), a pesquisa de Melo (2014) dedicou-se à compreensão do movimento discursivo entre os sentidos de estágio supervisionado e suas contribuições para a prática do professor com experiência. Esse estudo identificou discursos com forte presença da nova epistemologia da prática, a partir da recorrência de enunciados como saberes, reflexão sobre a prática, cotidiano, professor pesquisador, relação teoria e prática e estágio como eixo articulador. Entretanto, assim como identificado no estudo de Vasques (2012), a pesquisadora também destaca que, em sua implementação, os estágios supervisionados analisados não incorporaram modelos específicos para a formação do professor experiente. Ela ressalta que os professores participantes da pesquisa consideraram que esse dispositivo contribuiu para “mudanças no seu exercício profissional a partir da observação da prática de outros professores” (MELO, 2014, p. 169).

A ausência de dispositivos formativos que levem em consideração a experiência construída pelos professores como elemento de teorização e problematização, revelada por estudos como o de Vasques (2002) e de Mello (2012) também é assinalada nos resultados da pesquisa de Manzano (2015) ao destacar que o PNAIC não contemplou outras formas de acompanhamento da prática dos alfabetizadores, centralizando esse processo apenas nas aulas presenciais e avaliações externas.

Outro aspecto relevante apontado nos estudos reunidos por esta revisão, diz respeito à condição profissional dos professores em formação. Assim, apesar de demonstrarem o desejo de continuar aprendendo, os professores apontaram em seus relatos dificuldades para aliar a carga diária de trabalho com o período de estudos e reflexão sobre prática (CARLOS, 2010;

RODRIGUES; 2013; MANZANO, 2015).

Os estudos até aqui apresentados apontam algumas lacunas identificadas em propostas de formação de professores dirigidas aos professores experientes. A seguir serão discutidos alguns trabalhos que analisaram propostas formativas que resultaram em alguns aspectos favoráveis para a aprendizagem e o processo de desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, considera-se importante analisar que aspectos são revelados nessas propostas como sendo facilitadores da aprendizagem docente.

O estudo de Rodrigues (2013) analisou as contribuições e limites de um projeto de formação continuada *on-line* para o desenvolvimento profissional de professores e identificou alguns elementos destacados pelas professoras participantes que contribuem para seu processo de desenvolvimento profissional:

- Conteúdo da formação contextualizado com o trabalho do docente em exercício nos anos iniciais,
- *Feedbacks* durante todo o processo formativo – devolutivas,
- Compartilhamento de experiências sobre alfabetização com professores de diferentes estados do Brasil, como uma possibilidade de repensar o modo de ensinar singular a cada profissional do ensino,
- Possibilidade de revisitar o papel inerente ao exercício da docência no 1º ano do Ensino Fundamental, num processo de estudo constante,
- Discussão dos conhecimentos que compõem a base da docência e que são necessários ao trabalho das professoras (RODRIGUES. 2013, p. 129).

Alguns desses aspectos apontados no estudo de Rodrigues (2013) são revelados em relatos de professores experientes pesquisados em outros contextos formativos, o que pode indicar uma importante direção para o desenvolvimento de propostas de formação mais significativas no que se refere às necessidades ligadas às etapas de desenvolvimento que esses profissionais se encontram.

O “entusiasmo” de professores experientes em relação à docência foi o foco do estudo de Freund (2009), que buscou compreender os fatores que contribuíram para que profissionais com mais de 30 anos de exercício docente chegassem a um estágio avançado na carreira demonstrando satisfação, comprometimento e preocupação com o aprendizado de seus alunos. O estudo revelou que os professores entrevistados mostraram-se preocupados com a formação profissional ao longo da carreira, sendo capazes de reconhecer seus limites e de buscar novas apropriações quando seus saberes eram postos à prova.

A tese de Chaves (2012) aponta, a partir da análise das percepções de nove professores experientes, que esses profissionais desenvolveram novos conhecimentos em um curso de

especialização, a partir de uma disciplina sobre Modelagem na Educação Matemática. A pesquisadora conclui que a aprendizagem dos professores foi possível devido às problemáticas abordadas na formação, caracterizadas por situações que não eram passíveis de solução a partir do seu repertório de conhecimentos e que demandavam a capacidade de organizar situações-problema, relacionar conceitos, técnicas e procedimentos matemáticos, fazer pesquisa de dados necessários ao processo de Modelagem no ensino de Matemática com seus alunos e analisar criticamente os resultados do processo.

O processo reflexivo dos professores na formação também foi identificado no estudo de Carlos (2010), cujo curso analisado assumia a escrita dos professores como um dispositivo formativo que permitiu a ressignificação de conhecimentos teóricos e dos saberes e práticas dos docentes. Com perspectiva semelhante, os relatos autobiográficos assumidos como estratégia formativa nos cursos Pedagogia analisados por Almeida (2010) revelaram que todas as professoras experientes fizeram reflexões sobre como a experiência discente no Projeto provocou alterações em sua docência, evidenciando a formação como possibilidade de (re)significação de práticas ao relacionar as atividades didáticas do curso de graduação com suas práticas em sala de aula. Almeida (2010) ressalta que os dois cursos por ela analisados desenvolveram uma formatação diferenciada, aliando o tempo destinado aos estudos teóricos ao período de trabalho do educador em sala de aula.

Além desses dispositivos de autoanálise, outro dispositivo é destacado no estudo de Pereira (2014), que focaliza as potencialidades da avaliação institucional para o desenvolvimento profissional de professores em um curso de Pedagogia subsidiado pelo Parfor (Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica). A análise das crônicas produzidas pelas professoras-estudantes sugere que o curso conseguiu fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras investigadas, à medida que a avaliação institucional estimulou, naquela situação, o autoconhecimento, a reflexão, a sistematização de dados para o replanejamento, o planejamento e a tomadas de decisão.

Pode-se considerar, com base nos resultados do estudo de Chaves (2012), Carlos (2010), Pereira (2014), Graziola Junior (2016) e Lagar (2012), que o modelo de formação adotado nos cursos investigados se aproxima da perspectiva da nova epistemologia da prática, no que se refere à reflexão sobre os aspectos da profissão e da atividade profissional e à problematização da prática, promovendo, como destacado nos resultados dos estudos, o desenvolvimento de saberes e aprendizagem dos professores.

Sob uma perspectiva crítica a respeito dos processos subjetivos de formação envolvendo a ideia de reflexão, o estudo de Baccin (2014) analisou a política de formação

continuada instituída pelo Programa Pró-Letramento (proposta de formação antecedente ao PNAIC). O estudo revelou que essa proposta formativa assumiu pressupostos ligados à nova epistemologia da prática profissional e à ideia de professor reflexivo resultando em um caráter aligeirado da formação baseada na prática dos professores. Assim como apontado no trabalho de Manzano (2015), Baccin (2014) também identificou na proposta do PNAIC uma estratégia de regulação do trabalho docente e de instrumentalização dos professores a partir de diversas atividades práticas a serem aplicadas em sala de aula. Como em outros estudos, os professores participantes da pesquisa de Baccin (2014) reivindicam a participação na elaboração do currículo, a consideração de suas experiências na formação, maior relação com seu contexto de trabalho e o estabelecimento de parcerias que possibilitem a troca de experiências com seus pares profissionais.

As reivindicações apontadas pelos professores no estudo de Baccin (2014) são também destacadas por outros estudos em que os próprios professores experientes assinalam a possibilidade de compartilhar experiências com seus pares profissionais como um elemento fundamental nas práticas formativas por eles vivenciados (FREUND, 2009; CARLOS, 2010; LAGAR, 2012; RODRIGUES, 2013; ASTORI, 2014; GRAZIOLA JUNIOR, 2016).

Esse aspecto foi contemplado nos cursos analisados por Graziola Junior (2016) que revela a satisfação dos professores com a experiência de formação continuada oferecida em parceria com a universidade no que se refere à relação teórico-prática, ao trabalho colaborativo concretizado por meio do diálogo entre os pares profissionais, a reflexão sobre a prática e a relação entre a universidade e escola. Do mesmo modo, a pesquisa de Lagar (2012), que investiga as percepções de professores a respeito da formação continuada oferecida por uma rede de ensino, revelou que os professores participantes destacam a troca de experiências (20% das respostas) e a reflexão sobre a prática (20% das respostas) como principais motivos de participação docente em eventos de formação continuada.

Apesar da reflexão e a consideração da experiência dos professores serem revelados com pontos fundamentais para o desenvolvimento profissional, alguns estudos revelam cautela em relação à supervalorização desses aspectos em detrimento de outros conhecimentos considerados igualmente necessários aos professores. Considerando as críticas em relação à nova epistemologia da prática, Pimenta (2006) alerta que incorporação da prática docente nas propostas de formação não pode se transformar em um *praticismo* pois “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação” (p. 24).

A contribuição de Pimenta (2006) é confirmada no estudo de Carlos (2010), que

revelou a partir do relato dos professores, a importância dos conhecimentos teóricos e científicos para a profissionalidade docente. As professoras focalizadas salientaram que os processos de aprendizagem vivenciados ao longo do curso proporcionaram o desenvolvimento de uma autoridade para se manifestar em reuniões escolares, sindicais ou em outras instâncias da vida profissional. Segundo a pesquisadora, essa capacidade foi atribuída “ao embasamento teórico e aos exercícios de ler, escrever e dialogar em sala de aula, que proporcionaram o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e de um sentimento de pertencimento a uma categoria profissional portadora de direitos e responsabilidades” (CARLOS, 2010, p. 147).

Considerando os dados obtidos com relação às propostas de formação analisadas e aos relatos de professores experientes participantes das pesquisas, é possível identificar a presença de dificuldades, por parte dos implementadores dos programas de formação, em atender às especificidades ligadas às etapas de desenvolvimento profissional desses profissionais experientes e em considerar suas experiências como elemento de análise para a construção ou ressignificação de saberes docentes.

3.2. As especificidades formativas dos professores experientes e seu processo de desenvolvimento profissional

Alguns estudos reunidos por meio desta revisão, se dedicam a investigar as especificidades ligadas às etapas de desenvolvimento profissional docente, principalmente no que se refere às características e saberes dos professores iniciantes e dos professores experientes. Essa perspectiva oferece contribuições no que se refere à necessidade de pensar dispositivos de formação que atendam de modo mais significativo as necessidades formativas dos professores experientes, pressupondo que tenham desenvolvido uma estrutura de conhecimentos mais complexa ligada ao tempo de trabalho e às experiências vivenciadas ao longo da carreira.

A tese de Rodrigues (2013), que analisou as contribuições e limites de um projeto de formação continuada *on-line* para o desenvolvimento profissional de professores experientes, destaca a relação com o tempo para a construção dos saberes docentes e as mudanças nas crenças e atitudes dos professores ao longo da carreira como fatores determinantes para a constituição da experiência dos professores. A pesquisadora adverte que nem todas as experiências que ocorrem ao longo do tempo se reverterem em aprendizagens.

Seguindo essa ideia, a pesquisa de Machado (2014) parte de questionamentos sobre as

diferenças entre conhecimentos declarados por parte de professores iniciantes e experientes e propôs investigar os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência por meio da participação desses profissionais um curso a distância de formação continuada de Música. O estudo revelou onze indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música:

1. Professores iniciantes tendem a não dominar todos os conhecimentos necessários ao ensino;
2. Professores iniciantes apresentam maiores dificuldades no planejamento das atividades e na definição dos conteúdos a serem ensinados;
3. Professores iniciantes tendem a dominar e empregar algumas tecnologias aplicadas à reprodução e ao fazer musical no ensino de Música;
4. Professores experientes, em situações atípicas de atuação profissional, apresentam dificuldades no domínio de conteúdos da Música, na escolha de conteúdos a serem ensinados e no planejamento das atividades das aulas;
5. Professores experientes se preocupam em conhecer mais os alunos e seus envolvimento com a música;
6. Professores experientes procuram por informações sobre as músicas do interesse dos alunos, mesmo que o tratamento destas não aconteça com exclusividade nas aulas;
7. Professores experientes demonstram maior segurança na definição dos conteúdos de Música a serem ensinados;
8. Professores experientes se preocupam com o desenvolvimento mais amplo dos alunos e não apenas com as aprendizagens dos conteúdos de Música;
9. Professores experientes demonstram possuir maior acesso e maiores conhecimentos dos materiais didáticos da Música;
10. Professores experientes tendem a apresentar maior tranquilidade no enfrentamento de situações que surgem inesperadamente;
11. Os professores experientes estão sempre aprendendo (MACHADO, 2014, p. 206).

Esses indicadores educacionais de desenvolvimento profissional revelam diferenças no que se refere aos conhecimentos e atitudes dos professores experientes e dos professores iniciantes. Considerando essas especificidades, o estudo de Machado (2014) revelou que o desenvolvimento na carreira profissional nem sempre se sucede de maneira linear e tranquila.

A esse respeito, ambos os estudos (MACHADO, 2014; RODRIGUES, 2013) ressaltam que, devido ao caráter complexo da atividade docente, os professores experientes vivenciam situações atípicas ao longo da carreira que demandam o desenvolvimento de novos conhecimentos para atender os desafios provenientes das modificações em seu trabalho. A esse respeito, a pesquisa de Rodrigues (2013) ainda destaca que, embora as professoras investigadas pudessem ser consideradas *experientes* em relação ao tempo de docência, revelavam características de *iniciantes* no que se refere à base de conhecimentos para a docência ao vivenciarem situações novas e desafiadoras que requerem a necessidade de se

aprender ao longo da carreira.

Com a consideração generalista de que os professores experientes possuem saberes desenvolvidos ao longo da carreira que os torna mais competentes no exercício da profissão, algumas perspectivas de formação passam a conceber o papel desses profissionais como relevante na formação dos futuros professores e dos professores iniciantes, como apontam os estudos de Santos, C. L. I (2014) e Firme (2011).

Ao focalizar a formação dos professores iniciantes, Santos, C. L. I (2014) assinala que, apesar de se atribuir pouca ênfase ao papel formativo do professor experiente, alguns relatos demonstraram que esses profissionais ofereceram contribuições no que se refere às reflexões realizadas pelo professor iniciante, ao planejamento das atividades docentes, seleção dos conteúdos, à gestão e gerenciamento da sala de aula e o autoconhecimento da estrutura e funcionamento da instituição. No mesmo sentido, a pesquisa de Firme (2011) investigou os significados revelados nas escritas em portfólios coletivos elaborados por professores envolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, com base nos resultados, identificou dilemas evidenciados pelos professores experientes em relação à avaliação, ao conteúdo, ao planejamento e à experimentação profissional, o que sugere a necessidade de problematizar e teorizar tais aspectos na formação permanente de professores.

As relações sociais que ocorrem *em situação* de aprendizagem são consideradas por Santos (2014) e Firme (2011) como processos fundamentais na construção de saberes, situando os professores experientes como importantes agentes formativos para seus pares profissionais.

3.3. Uma síntese da produção acadêmica entre formação proposta e a formação idealizada: considerações sobre as necessidades formativas dos professores experientes

As demandas formativas apresentadas pelos estudos identificados por esse levantamento se baseiam na necessidade de se considerar alguns aspectos na formação docente e, em especial, na formação do professor experiente, tais como: o contexto de trabalho dos professores nas propostas de formação e as necessidades formativas de acordo com a etapa de desenvolvimento profissional em que o professor se encontra; a articulação entre teoria e prática; as parcerias e as trocas de experiências entre os pares profissionais e outros atores do contexto educacional; a prática como elemento para a reflexão e problematização considerando o contexto mais amplo em que a educação se insere; e a participação ativa desses profissionais na construção do currículo.

As diferenças entre os professores iniciantes e os professores experientes, ressaltadas

pelo estudos de Machado (2014) e de Rodrigues (2013), reafirmam a necessidade de se pensar a formação de acordo com as necessidades dos profissionais em cada etapa de desenvolvimento profissional. De acordo com Day (2001), a intervenção no desenvolvimento dos professores ao longo da carreira deve considerar “suas histórias de vida, as suas experiências de aprendizagem profissional, o saber fazer profissional e as culturas de aprendizagem profissional da escola que determinam os contextos diários do seu trabalho” (p. 87). Cabe considerar que esses aspectos assinalados por Day (2001) foram revelados nos estudos como principais reivindicações dos professores, o que ressalta a necessidade de repensar os processos de formação estabelecendo uma articulação entre a prática docente e as instituições escolares.

Os resultados apresentados pelos estudos aqui reunidos estão em consonância com uma perspectiva de formação que destaca a necessidade de incorporar a formação de professores para “dentro da profissão” (NÓVOA, 2007), concedendo aos professores um papel fundamental na formação de seus pares e estabelecendo uma responsabilidade compartilhada entre a categoria de profissionais no campo escolar e as instituições acadêmicas (HOLMES GROUP, 1986; NÓVOA, 2007; ZEICHNER, 2013).

De acordo com Marcelo García (1999), as novas perspectivas ligadas à formação concebem o desenvolvimento profissional como “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (p. 144). O autor complementa que essa perspectiva de desenvolvimento profissional requer a implantação de estratégias formativas baseadas em modelos de análise da prática, como “biografia, auto e heterodescrição, rastreio de processos, entrevistas etc” (idem). Desse modo, o desenvolvimento profissional demanda uma “forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores” (MARCELO GARCÍA, 1997, p. 54), considerando a necessidade de se criar uma corrente de aperfeiçoamento que considere as diferentes fases de formação dos professores.

Para tanto, Gatti, Barreto e André (2011) salientam que as instituições de formação e seus currículos precisam ser repensados, pois não há uma integração entre os conhecimentos fundamentais e a prática, predominando uma formação acadêmica, abstrata e genérica, insuficiente para o desenvolvimento profissional docente. No caso mais específico da formação continuada, salienta-se que “ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Como indica o estudo de Astori (2014),

esse tipo de concepção tende a apontar lacunas da formação e do trabalho docente, resultando no sentimento de culpa por parte dos professores por não alcançarem os objetivos a eles atribuídos. Essa perspectiva mais tradicional de formação foi identificada por alguns estudos reunidos nessa revisão, tanto nas propostas formativas, quanto nas percepções e significados atribuídos por alguns professores (BOA SORTE SILVA, 2014; ASTORI, 2014; MANZANO, 2015).

O estabelecimento de relações mais estreitas entre as instituições formativas tradicionais e a escola, entendida como espaço de formação e desenvolvimento profissional docente, é justamente o desafio enfatizado na dissertação de mestrado (VASQUES, 2012). Tal necessidade constitui o pressuposto central da presente investigação, empreendida no esforço de identificar o modo como a formação de professores experientes tem sido empreendida após o estabelecimento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), que insere no cenário brasileiro considerações bastante enfáticas a respeito da relação entre formação inicial e continuada dos professores, sob uma perspectiva de desenvolvimento profissional. Busca-se, assim, compreender como tais premissas acerca da formação orientam, ou não, a organização dos programas formativos e dos dispositivos neles implementados.

PARADIGMAS, ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS E TRADIÇÕES DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores assume características específicas e tem se tornado uma “área válida e complexa de conhecimento e investigação” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 11) ao contemplar problemas específicos e objetos de estudo próprios como os “processos de formação, preparação, profissionalização e socialização de professores” (p. 25). A partir dessas considerações o Marcelo García (2002) define a formação de professores como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 2002, p. 26).

Ao ser concebida como área de conhecimento a formação de professores apresenta diferentes estruturas de racionalidade cujas “concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações” (MARCELO GARCÍA, 2001, p. 30).

Suscetível a múltiplas perspectivas, a formação de professores vem se tornando o foco de alguns estudos dedicados a identificar os tipos de racionalidades presentes na formação de professores a partir de diferentes perspectivas, que se vinculam a terminologias variadas: *paradigma* (POPKEWITZ; TABACHNICK; ZEICHNER, 1979; ZEICHNER, 1983), *orientações conceituais* (FEIMAN-NEMSER, 1989; MARCELO GARCÍA, 1999) e *tradições da prática* (ZEICHNER, 1983; ZEICHNER; LISTON, 1990; ZEICHNER, TABACHNIK, 1991, ZEICHNER, 1992, 1993).

As diferentes tipologias identificadas sob cada uma dessas perspectivas oferecem subsídios para contextualizar e analisar as mudanças que se impõem na área de formação de professores, evidenciando a afirmação de uma nova epistemologia da prática que valoriza a experiência docente e o contexto de trabalho, considerando-os como fontes de aprendizagem dos professores que, por sua vez, são reconhecidos como profissionais capazes de produzir conhecimentos a partir da relação que estabelecem com a prática.

No quadro a seguir é apresentada uma síntese dessas diferentes tipologias:

Quadro 6 - Síntese das contribuições teóricas sobre diferentes racionalidades na formação de professores

Zeichner (1983)	Marcelo García (1999) Feiman-Nemser (1987)	Zeichner (1993)
PARADIGMAS Matriz de crenças, padrões de conduta e corpos de conhecimento que interagem para dar forma e definição à conduta de investigação.	ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS Conjunto de ideias acerca das metas de formação de professores e dos meios para alcançá-las, orientadas por determinada concepção de ensino, de aprendizagem e teoria acerca do aprender a ensinar. Podem coexistir mais de uma orientação no mesmo programa	TRADIÇÕES Base histórica na qual se definem e redefinem o significado de certos acordos fundamentais, e cujo progresso constitui a tradição. As tradições coexistem em um mesmo programa de formação.
COMPORTAMENTALISTA • Focaliza o desenvolvimento de habilidades específicas e observáveis de ensino • E ensino como "ciência aplicada" e do professor como um "executor" • Conhecimentos definidos com antecedência • Contexto educacional e social aceito como dado.	ACADÊMICA • Orientação predominante na formação de professores, • Centrada na transmissão de conhecimentos e no domínio de conteúdos, • Professores como especialistas.	ACADÊMICA • Professor como acadêmico e especialista das matérias de estudo • Ênfase no domínio do conteúdo • Reflexão centrada nas disciplinas e na sua tradução para a compreensão dos alunos.
PERSONALISTA • Desenvolvimento de adultos, um processo de tornar-se professor • conhecimentos raramente definidos com antecedência • cedência • professor como agente ativo em sua formação • Baseia-se nas necessidades e preocupações percebidas pelos futuros professores • Busca mudanças nas percepções e significados sobre o modo próprio de ser professor • Contexto educacional e social aceito como dado.	TECNOLÓGICA • Focaliza os conhecimentos e destrezas para o ensino, • Envolve a aquisição de princípios e procedimentos baseados em resultados de pesquisas sobre a eficácia do professor, • Formação centrada nas competências • Princípios de controle de qualidade, clareza de objetivos e avaliação de resultados.	EFICIÊNCIA SOCIAL • Crença no poder da ciência como base para a formação, • Descrição dos deveres e características dos professores, • Formação baseada nas competências, • Definição de uma consistente base de conhecimentos para o ensino, • Reflexão ligada à escolha de estratégias de ensino sugeridas pela investigação
TRADICIONAL E ARTESANAL • Ensino como ofício e de professores como artesãos, • Contexto educacional e social considerado como dado, • Foco no conhecimento tácito, acumulado em grande parte por tentativa e erro • Repertório de habilidades técnicas de ensino considerado insuficiente.	PERSONALISTA • Focaliza a pessoa com todos os seus limites e possibilidades, • Envolve a descoberta de um modo pessoal de ensinar, • Focaliza o caráter pessoal de desenvolvimento das próprias estratégias do ensino, • Focaliza o desenvolvimento da maturidade nas dimensões pessoal, profissional e de processo, • Professor como facilitador da aprendizagem	DESENVOLVIMENTISTA • Formação baseada em estágios de desenvolvimento do aluno situado no centro do processo de ensino. • Professor como naturalista, como artista e como pesquisador, • Reflexão centrada nos padrões de desenvolvimento e interesses dos alunos.
ORIENTADA PARA A PESQUISA • Prioriza habilidades de investigação crítica e de ação reflexiva sobre o ensino;	PRÁTICA • Ensino como uma atividade complexa, • Valoriza a interação com os pares profissionais e a experiência como	RECONSTRUÇÃO SOCIAL • Fundamentada em princípios de igualdade e justiça social,

• Valoriza o conhecimento técnico um meio para alcançar os fins desejados, • Professor como agente ativo em sua própria formação • Conhecimentos e habilidades não são totalmente especificados com antecedência	fontes de conhecimentos • Abordagem tradicional (processo de aprendizagem por tentativa e erro) e abordagem reflexiva sobre a prática	• Professores críticos e conscientes dos problemas sociais, econômicos e políticos, • Análise dos problemas e situações sob uma perspectiva interdisciplinar, • Reflexão centrada no contexto social e político da escolaridade e na avaliação das ações em sala de aula em busca de uma sociedade mais justa.
	SOCIAL-RECONSTRUCIONISTA • A reflexão está relacionada a um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, • Concepção de ensino que acredita no poder da educação para uma nova ordem social.	GENÉRICA REFLEXIVA: • Ensino reflexivo implementado de maneira genérica, • Pouca atenção aos critérios de qualidade da reflexão, • Visão simplista de melhoria do ensino por meio da deliberação e intencionalidade.

Fonte: elaborado pela autora com base nas obras de Zeichner (1983, 1993), Marcelo García (1999) e Feiman-Nemser (1987).

4.1 Os paradigmas e as tradições da prática na formação de professores

O conceito de *paradigma*, proposto inicialmente pelo filósofo Thomas S. Kuhn (1998) oferece possibilidades de compreensão acerca das relações que a investigação e a comunidade científica estabelecem com a formação de professores, entendida como área de conhecimento e campo de produção científica. Segundo Kuhn (1998) “um paradigma governa, em primeiro lugar, não um objeto de estudo, mas um grupo de praticantes da ciência” (p. 224).

Os paradigmas são compartilhados por uma comunidade científica constituída por “praticantes de uma especialidade científica, que foram submetidos a uma iniciação profissional e educação similares” (KUHN, 1998, p. 220). Cada comunidade possui um objeto de estudo próprio, mesmo que esse objeto seja abordado a partir de pontos de vista diferentes. O conceito de *paradigma* é apresentado pelo autor a partir de dois sentidos diferentes:

De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (KUHN, 1998, p. 218).

A primeira definição está ligada a um sentido sociológico e a segunda se dirige aos “paradigmas enquanto realizações passadas dotadas de natureza exemplar” (KUHN, 1998, p. 218). Para compreender o sentido atribuído ao conceito de paradigma, o autor elabora a concepção de ciência normal que é definida como:

[...] “ciência normal” significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior (KUHN, 1998, p. 29).

De acordo com Kuhn (1998) essas realizações passaram a ser divulgadas em manuais e livros a partir de um corpo de teorias aceitas que expressam suas aplicações bem sucedidas. O autor cita clássicos da ciência (A Física de Aristóteles, o Princípio e a ótica de Newton, a Química de Lavoisier, entre outros) como exemplos de teorias que desempenharam, durante algum tempo, a função de “definir implicitamente os problemas e métodos legítimos de um campo de pesquisa para as gerações posteriores de praticantes da pesquisa” (KUHN, 1998, p. 30). Tais clássicos compartilham de duas características fundamentais citadas pelo autor:

Suas realizações foram suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, afastando-os de outras formas de atividades científicas dissimilares. Simultaneamente, suas realizações eram suficientemente abertas para deixar toda a espécie de problemas para serem resolvidos pelo grupo redefinido de praticantes da ciência (KUHN, 1998, p. 30).

As realizações científicas que partilham essas características são denominadas por Kuhn (1998, p. 30) de *paradigmas*, categoria que mantém estreita relação com a ideia de “ciência normal”. O autor sugere que alguns exemplos de paradigmas aceitos na prática científica incluem leis, teorias, aplicação e instrumentação e “proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica” (p. 30). Desse modo, ao se basearem em certos paradigmas compartilhados pela comunidade científica, os estudantes e cientistas são comprometidos com as mesmas regras e padrões em sua prática científica no seu campo de estudo. O comprometimento e o consenso são “pré-requisitos para a ciência normal, isto é, para a gênese e a continuação de uma determinada tradição de pesquisa” (KUHN, 1998, p. 31).

A ciência normal busca a ampliação contínua do conhecimento científico e nesse processo são descobertos novos fenômenos que resultam na invenção de novas teorias. A esse

respeito Kuhn (1998) explica que:

A descoberta começa com a consciência da anomalia, isto é, com o reconhecimento de que, de alguma maneira, a natureza violou as expectativas paradigmáticas que governam a ciência normal. Segue-se então uma exploração mais ou menos ampla da área onde ocorreu a anomalia. Esse trabalho somente se encerra quando a teoria do paradigma for ajustada, de tal forma que o anômalo se tenha convertido no esperado (KUHN, 1998, p. 78).

A descoberta de novos tipos de fenômenos envolve um processo de assimilação conceitual amplo e resulta na modificação do paradigma. As mudanças de paradigmas apresentam algumas características em comum representadas por uma “consciência prévia da anomalia, a emergência gradual e simultânea de um reconhecimento, tanto no plano conceitual como no plano da observação e a consequente mudança das categorias e procedimentos paradigmáticos – mudança muitas vezes acompanhada de resistência” (KUHN, 1998, p. 89).

Kuhn (1998) também salienta que as transformações de paradigmas constituem revoluções científicas “e a transição de um paradigma para outro, por meio de uma revolução é o padrão usual de desenvolvimento da ciência amadurecida” (p. 31). O autor se vale da ideia de *revolução científica* para caracterizar “episódios de desenvolvimento não-cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior” (KUHN, 1998, p. 125).

O uso da metáfora da revolução para se referir às mudanças no campo científico é justificado pelo autor com o argumento de que as revoluções científicas “iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma” (KUHN, 1998, p. 126). Nesse sentido, tanto no campo político quanto científico, a crise (não necessariamente gerada pelo trabalho da comunidade que as experimenta) é o que precede uma revolução – pois a crise consiste na consciência comum de que algo saiu errado. O autor esclarece que uma revolução, enquanto oposta às mudanças cumulativas, consiste em “uma espécie de mudança envolvendo um certo tipo de reconstrução dos compromissos de grupo” (KUHN, 1998, p. 225).

Nesse processo de transformação que envolve a mudança de paradigma, Kuhn (1998) afirma que “para ser aceita como paradigma, uma teoria deve parecer melhor que suas competidoras, mas não precisa (e de fato isso nunca acontece) explicar todos os fatos com os

quais pode ser confrontada” (p. 38). Sobre esse movimento de mudanças, o autor ressalta que “os paradigmas adquirem seu *status* porque são mais bem sucedidos que seus competidores na resolução de alguns problemas que um grupo de cientistas reconhece como grave” (KUHN, 1998, p. 44).

A emergência de um paradigma afeta a estrutura da comunidade que atua no campo em transformação, pois quando um indivíduo ou um grupo produz uma síntese que constrói as bases de um novo paradigma atraindo a maioria dos cientistas da geração seguinte, as escolas mais antigas começam a desaparecer como resultado da conversão de seus adeptos ao novo paradigma e os que permanecem com suas convicções no paradigma anterior são excluídos da profissão ou tem seus trabalhos ignorados (KUHN, 1998).

Na formação de professores Popkewitz, Tabachnick e Zeichner (1979) assumem como uma de suas referências a conceptualização de Kuhn (1998) e definem paradigma como:

O paradigma pode ser pensado como uma matriz de crenças, padrões de conduta e corpos de conhecimento. Esses elementos interagem para dar forma e definição à conduta de investigação. Paradigma também sugere um ato de afiliação à comunidade de estudiosos. Essa afiliação envolve tanto dimensões afetivas quanto cognitivas. Como os indivíduos participam de uma comunidade de pesquisa, a "visão científica" do mundo não permanece separada do indivíduo. Torna-se parte de como os indivíduos veem, sentem, pensam e falam sobre evento¹¹ (POPKEWITZ, TABACHNICK, ZEICHNER, 1979, p. 52).

Os autores destacam a pertinência da noção de *paradigma* para a orientar a discussão da investigação convencional. Assim concebido, o paradigma constitui uma perspectiva que estrutura uma maneira de pensar, sendo considerado útil para pensar alternativas para a formação de professores e promover a discussão sobre o problema da pesquisa nessa área (POPKEWITZ, TABACHNICK, ZEICHNER, 1979).

Apoiando-se nessa definição, Zeichner (1983) complementa que cada paradigma é constituído por um conjunto de suposições comuns que distingue os objetivos básicos entre uma abordagem geral de outra. Nesse sentido, um paradigma na formação de professores “pode ser pensado como uma matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e os objetivos da escolarização, do ensino, dos professores e de sua formação, que configura formas

¹¹ “A paradigm can be thought of as a matrix of beliefs, patterns of conduct, and bodies of knowledge. These elements interact to give shape and definition to the conduct of inquiry. Paradigm also suggests an act of affiliation to the community of scholars. This affiliation involves both affective as well as cognitive dimensions. As individuals participate in a research community, the "scientific" view of the world does not remain detached from the individual. It becomes part of how individuals see, feel, think, and talk about events” (POPKEWITZ, TABACHNICK, ZEICHNER, 1979, p. 52).

específicas de prática na formação de professores”¹² (ZEICHNER, 1983, p. 03).

Apesar de reconhecer a necessidade de que cada paradigma da educação docente deva seja considerado na formação, Zeichner (1983) salienta que os modelos de pesquisa e de prática na formação de professores estão limitados às orientações paradigmáticas dominantes em um determinado período de tempo. O debate na formação de professores é, portanto, frequentemente realizado dentro dos parâmetros de uma única orientação desconsiderando questões que não são por ela contempladas (ZEICHNER, 1983). Cada programa de formação de professores está relacionado à ideologia educacional defendida por um formador ou uma instituição formativa, mesmo que não seja explicitamente declarada (ZEICHNER, 1983). Segundo o autor, as discussões dificilmente abordam as metas e propósitos da formação dos professores.

A partir dessa problemática a respeito da influência de um paradigma dominante na área da formação, Zeichner (1983) se baseia na tipologia de Harnett e Naish (1980)¹³ para discutir quatro paradigmas presentes no discurso sobre a formação de professores: o paradigma comportamentalista, o paradigma personalista, o paradigma tradicional-artesanal e o paradigma orientado para a pesquisa.

Segundo destaca o autor, o **paradigma comportamentalista** representa a primeira e mais influente das abordagens gerais para a formação de professores, que fundamentado na epistemologia positivista e psicologia behaviorista, focaliza o desenvolvimento de habilidades específicas e observáveis de ensino que são supostamente relacionadas ao aluno. Nesse paradigma, os conhecimentos, habilidades e competências a serem ensinados aos futuros professores são especificados com antecedência e definidos como os mais relevantes para o exercício docente. O paradigma comportamentalista está ligado a uma visão do ensino como "ciência aplicada" e do professor como um "executor" das leis e princípios da educação. Os critérios para avaliar o sucesso do professor e seu desempenho a partir de um nível de domínio pré-definido são considerados como a medida mais válida para conceber a competência do professor para um ensino eficaz. Ao priorizar o desenvolvimento do professor a partir do domínio das habilidades de ensino e do conhecimento de conteúdo, essa perspectiva não tem como preocupação com a reflexão crítica dos professores a respeito dos propósitos e consequências de seu trabalho pois a mudança não constitui um dos objetivos

¹² “A paradigm in teacher education can be thought of as a matrix of beliefs and assumptions about the nature and purposes of schooling, teaching, teachers and their education that gives shape to specific forms of practice in teacher education” (ZEICHNER, 1983, p. 03).

¹³ HARTNETT, Antony; NAISH Michael. Technicians or social bandits? Some moral and political issues in the education of teachers. In P. Woods (Ed.) *Teacher strategies: explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm, 1980.

nessa perspectiva. De acordo com Zeichner (1983, p. 04) “o problema da formação de professores dentro deste paradigma é construído dentro de um contexto educacional e social que é aceito como dado”¹⁴.

Já de acordo com o **paradigma personalista**, a formação de professores é assumida como uma forma de desenvolvimento de adultos, um processo de "tornar-se" em vez de meramente um processo de instruir alguém sobre como ensinar. A formação, segundo esse *paradigma*, deve se basear principalmente nas necessidades e preocupações percebidas pelos futuros professores. Nesse sentido, a preocupação principal está em como promover mudanças apropriadas nas percepções e significados sobre o modo próprio de ser professor, ao invés de meramente promover o domínio de um conjunto predefinido de comportamentos e conhecimento de conteúdo. Os defensores da "formação de professores humanista" construíram seus objetivos baseados nos princípios da psicologia perceptiva e buscam desenvolver o "eu" do professor de maneira consistente com os resultados empíricos relacionados aos sistemas de crenças de profissionais eficientes.

Esse paradigma personalista concebe o futuro professor como agente ativo de sua própria formação e esse é encorajado a encontrar maneiras próprias de atuar na profissão. Tal paradigma busca promover a maturidade psicológica de futuros professores e enfatiza a reorganização de percepções e crenças sobre o domínio de comportamentos específicos, habilidades e conhecimento de conteúdo. Supõe-se que os comportamentos dos professores e os ambientes que eles criam são resultado dos significados e propósitos por eles atribuídos à docência. Consequentemente, os conhecimentos e as habilidades que os futuros professores devem dominar raramente são definidos com antecedência, pois “a especificação de um conjunto particular de comportamentos para todos os professores dominarem é considerada como incompatível ao desenvolvimento de professores maduros e competentes”¹⁵ (ZEICHNER, 1983, p. 05). No entanto, como no *paradigma* behaviorista, o problema da formação de professores é definido dentro de um contexto educacional e social que é considerado como como dado. A orientação "personalista" é medida principalmente em termos de efeitos sobre os indivíduos e não em termos de efeitos sobre os sistemas sociais (ZEICHNER, 1983).

De sua parte, o paradigma **tradicional e artesanal de formação docente** baseia-se em uma concepção de ensino como ofício e de professores como artesãos. A formação de

¹⁴ « The problem of teacher education within this paradigm is construed within an educational and social context that is accepted as given » (ZEICHNER, 1983, p. 04).

¹⁵ « [...] the specification of a particular set of behaviors for all teachers to master is viewed as antithetical to the development of mature and competent teachers » (ZEICHNER, 1983, p. 05).

professores é considerada como um processo de aprendizagem, no âmbito do qual o conhecimento sobre o ensino é tácito e acumulado em grande parte por tentativa e erro, sendo encontrado na "sabedoria dos profissionais experientes" (FLODEN, LANIER, 1979 *apud* ZEICHNER, 1983, p. 05). Nessa concepção, o relacionamento entre mestre e aprendiz é considerado como o mais apropriado para se transmitir o "conhecimento cultural" adquirido pelos bons professores.

Segundo Zeichner (1983), esse paradigma teve poucos proponentes devido ao domínio das concepções "behavioristas" de formação de professores e à tentativa de "profissionalizar" o ensino por meio da codificação de um conhecimento sobre práticas pedagógicas efetivas. As críticas a esse paradigma partem da ideia de que o conhecimento acumulado transmitido entre o mestre e o artesão é incoerente e não é acessível ao tipo de especificação defendido nas abordagens "behavioristas" (ZEICHNER, 1983). De acordo com o autor, o domínio de um repertório de habilidades técnicas de ensino que o professor aprende a rotinizar não garante que se torne um bom profissional, pois o ensino constitui uma atividade complexa que implica "estruturas de regra inesgotáveis" (SCHEFFLER, 1960 *apud* ZEICHNER, 1983, p. 05) que demandam julgamentos apropriados sobre como agir em uma situação particular.

Zeichner (1983) assinala que o problema central da formação baseada nesse paradigma consiste na definição dos conhecimentos que contribuam para uma boa prática. Outra questão destacada diz respeito à condição dos professores como receptores passivos do conhecimento transmitido pelo formador, assumindo um pequeno papel na determinação do conteúdo e dos objetivos de sua formação. O autor complementa que, assim como nos outros paradigmas, o contexto educacional e social é concebido como determinado.

Apesar dos formadores universitários relutarem diante dessa concepção de formação de professores, Zeichner (1983) assinala que o paradigma do "ofício tradicional" permanecia na formação de professores dos EUA. Embora, segundo o autor, tenha havido muita retórica na literatura sobre o valor das "concepções laboratoriais de ensino de estudantes", há evidências substanciais de que a caracterização de Dewey (1904) sobre a experiência de campo como forma de aprendizado constituiu o padrão modal nos EUA (ZEICHNER, 1983).

Sob a perspectiva do **paradigma orientado para a pesquisa**, a formação docente deve priorizar o desenvolvimento da investigação sobre o ensino e sobre os contextos nos quais o ensino é realizado. Busca-se, sob tal perspectiva, o desenvolvimento de habilidades de investigação crítica e valoriza as habilidades técnicas de ensino não como um fim em si mesma, mas como um meio para alcançar os fins desejados. De acordo com os estudos de Zeichner (1983), percebe-se na história americana esforços para se promover o

desenvolvimento de uma formação de professores "orientada para a investigação". Esta orientação concebe o professor como um agente ativo em sua própria formação para o ensino e quanto mais consciente está sobre o contexto que atua e as origens e consequências de suas ações, maior é sua capacidade de controlá-las e alterá-las. De acordo com Zeichner (1983) a tarefa fundamental da formação de professores nesse paradigma é que os futuros professores desenvolvam capacidade para o que Dewey (1933) denomina de “ação reflexiva”, contribuindo para examinar as questões morais, éticas, políticas e instrumentais que são incorporados em seu pensamento e prática cotidiana. Assim como no paradigma "personalista", no paradigma da investigação, o conhecimento e as habilidades a serem ensinadas não são totalmente especificados com antecedência. O eixo central dessa perspectiva focaliza o desenvolvimento de habilidades técnicas associadas à investigação (como por exemplo a capacidade de observação). De acordo com Zeichner (1983), o desenvolvimento da habilidade técnica no ensino e o domínio do conhecimento de conteúdo é sempre abordado dentro dessa estrutura mais ampla de investigação crítica cujo domínio trará benefícios e objetivos. O autor destaca que:

A tarefa fundamental da formação de professores a partir deste ponto de vista é desenvolver as capacidades dos futuros professores para a ação reflexiva e ajudá-los a examinar as questões éticas, políticas e morais, bem como as questões instrumentais, que estão incorporadas em seu pensamento e prática cotidiana (ZEICHNER, 1983, p. 07)¹⁶.

Embora haja um conjunto de pressupostos centrais em cada paradigma, Zeichner (1983) adverte que existem numerosas e diversificadas variações e aplicações práticas dentro de cada paradigma. Os programas de formação podem incorporar elementos de duas ou mais orientações, como resultado das diversas perspectivas de indivíduos específicos envolvidos na elaboração do programa. A identificação de orientações gerais para a formação de professores se destina a definir as prioridades dentro de cada abordagem. O conjunto de prioridades dentro do qual as outras preocupações são abordadas é o que distingue uma abordagem da outra (ZEICHNER, 1983).

Decorridas mais de três décadas da análise de Zeichner (1983) sobre os paradigmas na formação de professores, uma epistemologia da prática alternativa àquela mais tradicional, de orientação positivista, tem se acentuado na literatura e no discurso educacional modificando o

¹⁶ « The fundamental task of teacher education from this point of view is to develop prospective teachers' capacities for reflective action and to help them examine the moral ethical and political issues, as well as the instrumental issues, that are embedded in their everyday thinking and practice » (ZEICHNER, 1983, p. 07).

modo como esses profissionais e sua formação tem sido concebidos no campo educacional. No contexto dos Estados Unidos, o paradigma da formação de professores orientada para a pesquisa (ZEICHNER, 1983) parece ter se tornado dominante nos discursos sobre a formação de professores, com a forte disseminação do conceito de professor reflexivo e da defesa de uma epistemologia da prática profissional.

Alarcão (2001) assinala a existência de uma nova forma de pensar e de viver a realidade caracterizada pela complexidade e incertezas, um novo “paradigma civilizacional” (ALARCÃO, 2001, p. 11). De acordo com a autora, “essa nova racionalidade se manifesta no modo como os profissionais atuam na profissão, como as organizações reestruturam-se e definem-se, como os investigadores posicionam-se perante os fenômenos investigados” (ALARCÃO, 2001, P. 11). Essa nova maneira de pensar e de agir implica no modo como se concebe a formação e o currículo, no papel atribuído aos professores e no modo como estes percebem e concretizam sua prática pedagógica.

Também à luz do modelo kuhniano, Roldão (2001) analisa a ruptura de um paradigma e anuncia que:

[...] a reflexibilidade constitui-se, assim, como um caracterizador do paradigma emergente no que se refere ao professor, a par de uma especificidade de produção de um saber próprio da profissão em oposição à ideia socialmente aceita do saber do professor como reduzido ao domínio dos conteúdos e técnicas de ensino, em larga medida partilhada pela própria representação de muitos profissionais. A investigação sobre essa vertente tem vindo a afirmar um campo muito relevante, iniciado com os estudos de Donald Schön (1983, 1987) e prosseguido por numerosos investigadores [...] (ROLDÃO, 2001, p. 131).

Concordando com essa ideia, Tavares e Alarcão (2001) também afirmam que “[...] estamos caminhando para um novo paradigma que, embora não rompa inteiramente com os precedentes, baseia-se em pressupostos e dinâmicas diferentes” (p. 97).

Ao discutir o uso do conceito de *reflexão*, tanto em termos de retórica como em termos de prática, Zeichner (2008) identifica paradigmas dominantes da formação docente reflexiva nos últimos 30 anos. O autor tem observado nos últimos 30 anos o uso da ideia da reflexão docente em programas de formação de professores e na literatura internacional. Ao longo desse período, o autor argumenta que:

Muita coisa aconteceu e levou a uma mudança de foco na formação docente: de uma visão de treinamento de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam

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

Como principais razões para essa mudança de foco na formação de professores Zeichner (2008) atribui às pesquisas sobre saberes docentes, a influência das ciências cognitivas na Educação e a aceitação das abordagens qualitativas de pesquisa educacional. A publicação de Donald Schön em 1983 do livro intitulado “O profissional reflexivo” também constituiu, para ele, um marco para a re-emergência da prática reflexiva como um tema importante da formação docente, estimulando a publicação de grande quantidade de literatura sobre o tema (ZEICHNER, 2008). Desse modo, Zeichner (2008) afirma que “o ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas” (p. 538).

Esse movimento internacional que focaliza a reflexão na formação de professores pode constituir, segundo Zeichner (2008), uma reação contra modelos formativos que fomentam uma visão dos professores como técnicos. Essa perspectiva reflexiva incita uma participação mais ativa dos professores na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho ao mesmo tempo que reconhece que esses profissionais também produzem conhecimentos a partir de sua atuação no ensino (ZEICHNER, 2008).

O conceito de reflexão foi de tal modo disseminado na formação de professores que foi incorporado em todos os programas que, independente de seus compromissos ideológicos, “tornaram-se comprometidos como alguma versão do ensino reflexivo” (ZEICHNER, 2008, p. 540). No entanto, Zeichner (2008) alerta que, apesar da emergência do conceito de reflexão na formação de professores, há diferenças no modo como este vem sendo concebido nos programas.

Com base em alguns trabalhos – entre os quais pode-se destacar Zeichner (1983) e Feiman-Nemser (1990) – Zeichner e Liston (1990) identificaram quatro principais tradições da prática nas reformas da formação de professores, que foram posteriormente ampliadas por Zeichner e Tabachnik (1991) com o intuito de incluir o tema específico da prática reflexiva no ensino e na formação de professores: a tradição acadêmica, tradição da eficiência social, tradição desenvolvimentista e tradição da reconstrução social. Novamente esse quadro foi ampliado por Zeichner (1992) que incluiu uma nova tradição denominada de tradição genérica.

O estudo das tradições da prática na formação de professores é apontado por Zeichner (1993) como uma possibilidade de “esclarecer algumas diferenças importantes entre propostas de reforma contemporâneas que, à superfície, parecem semelhantes” (p. 35). O autor complementa que as reformas na formação de professores refletem, mesmo que implicitamente, “vários graus de compromisso e adesão a diferentes tradições da prática” (p. 35).

Zeichner (1993) justifica a análise das principais tradições da prática na formação de professores e nas reformas implementadas nessa área, considerando que a “perspectiva histórica de tradições da prática de formação é imprescindível a uma boa compreensão do presente” (p. 34). Desse modo, o autor assume para a análise das tradições na formação de professores (ZEICHNER, LISTON, 1990; ZEICHNER, 1993) a seguinte definição:

Uma tradição é uma discussão alargada através do tempo, na qual se definem e redefinem certos acordos fundamentais, em função de dois tipos de conflito: os que se referem a críticas e a inimigos externos à tradição e que rejeitam todas, ou pelo menos, as partes principais desses acordos fundamentais, e os debates internos e interpretativos, através dos quais se exprimem o significado e o fundamento dos acordos básicos, e cujo progresso constitui a tradição... Apelar à tradição é considerar que só é possível identificar os compromissos próprios ou os dos outros nos conflitos argumentativos do presente, apenas quando se considerem situados dentro desta base histórica que os tornou naquilo que atualmente são (MACINTYRE, 1988, p. 12-13 *apud* ZEICHNER, 1993, p. 34-35).

Zeichner e Liston (1990) apresentam as seguintes tradições de reforma na educação de professores:

Tradição acadêmica enfatiza o papel do professor como acadêmico e especialista das matérias de estudo, sendo o domínio do conteúdo considerado o aspecto mais importante na formação de um professor (ZEICHNER; LISTON, 1990; ZEICHNER, 1993). Considerando uma suposta superficialidade intelectual dos professores, os defensores da tradição acadêmica nas reformas enfatizam o retorno às propostas de formação de professores baseadas em disciplinas tradicionais como maneira de reforçar o valor intelectual na atuação desses profissionais. No entanto, muitas críticas são realizadas em relação a essa ênfase na formação tradicionalmente baseada nas artes liberais e no domínio do conteúdo, principalmente considerando que apenas o conhecimento de uma disciplina seria insuficiente para saber ensiná-la. A esse respeito Shulman (1986, 1987) destaca a necessidade dos professores articularem o conhecimento de conteúdo com outros tipos de conhecimento (por exemplo o conhecimento pedagógico de conteúdo).

Nas propostas de formação contemporâneas inspiradas na tradição acadêmica, a reflexão dos professores está centrada nas disciplinas e na representação e tradução dessas disciplinas de modo que promova a compreensão dos alunos (ZEICHNER, 1993).

A Tradição da Eficiência Social envolve uma crença no poder da ciência como base para a construção de um currículo de formação de professores, baseada na definição clara de objetivos e procedimentos e na descrição dos deveres e características dos professores. De acordo com Zeichner e Liston (1990) essa tradição tem sido considerada por muitos como parte de uma estratégia para fortalecer a reivindicação de legitimidade dos cientistas da educação na universidade. A versão mais recente da orientação para a eficiência social caracteriza-se pela formação baseada nas competências que se fundamenta nas aplicações da psicologia comportamental. O saber e as capacidades que os professores em formação precisam dominar são previamente especificados (ZEICHNER, 1993). Essa abordagem busca estabelecer a legitimidade intelectual da formação de professores enfatizando a aquisição de habilidades específicas e observáveis de ensino ligadas aos resultados positivos de aprendizagem dos alunos (ZEICHNER; LISTON, 1990). Zeichner e Liston (1990) também destacam que essa abordagem prevê o desenvolvimento de sistemas de instrução, gerenciamento e avaliação para monitorar o domínio das competências individuais. O microensino constitui uma iniciativa ligada a essa tradição como um método para ensinar sistematicamente habilidades específicas da docência aos futuros professores.

Diversas críticas foram dirigidas à tradição da eficiência social, como um questionamento a respeito da validade empírica das competências de ensino identificadas nas pesquisas e argumentos de que os problemas decorrentes da complexidade do ensino não são completamente superados por meio da pesquisa (ZEICHNER; LISTON, 1990).

A tradição de eficiência social se mantém nos atuais debates sobre as reformas na formação de professores, assumindo a denominação de “formação de professores baseada na investigação” (ZEICHNER; LISTON, 1990, p. 10). Essas propostas de reformas (por exemplo, The Holmes Group, 1986) se fundamentam no argumento de que os avanços provocados pelas investigações sobre o ensino produziram, na última década, uma nova "base de conhecimentos" cientificamente consistentes que podem subsidiar as propostas e os currículos de formação de professores (ZEICHNER; LISTON, 1990).

Baseando-se nos estudos de Feiman-Nemser (1990), Zeichner e Liston (1990) destacam duas tendências contemporâneas ligadas a essa tradição da eficiência social, a primeira está ligada a uma versão técnica que busca ensinar aos futuros professores as habilidades e competências que a pesquisa demonstrou estarem associadas aos resultados

desejáveis dos alunos. Há também uma outra versão, *deliberativa* que prevê a utilização dos resultados da pesquisa pelos professores como princípios de procedimento dentro de um contexto mais amplo envolvendo a tomada de decisão e resolução de problemas, não como um conjunto de regras, mas como a capacidade de fazer escolhas sobre os meios e os fins, baseando-se nas pesquisas e em suas próprias experiências, intuições e valores (ZEICHNER; LISTON, 1990).

Na Tradição da Eficiência Social acentua-se a aplicação de estratégias de ensino sugeridas pela investigação sob a forma de um “saber de base” para o ensino e dificilmente se considera qualquer saber produzido pelo professor (ZEICHNER, 1993).

A tradição desenvolvimentista ou progressista tem como característica mais marcante a suposição de que a ordem natural do desenvolvimento do aprendiz fornece a base para determinar o que deve ser ensinado aos alunos e aos professores. Essa ordem natural de desenvolvimento é determinada por investigações baseadas em observações e a descrição de comportamentos do aluno em vários estágios de desenvolvimento. As propostas de formação baseadas nesta tradição se fundamentam em uma pedagogia centrada no aluno e levam em consideração as necessidades de desenvolvimento dos professores considerando sua progressão a partir de vários estágios de preocupação em direção à maturidade profissional.

Baseando-se nas ideias de Perrone (1989)¹⁷ são destacadas três metáforas associadas aos professores na tradição desenvolvimentista: o professor como naturalista, que focaliza a habilidade de observar o comportamento e a capacidade dos alunos de acordo com os padrões de desenvolvimento infantil e os interesses para a organização do ensino; o professor como artista, domina conhecimentos ligados a psicologia do desenvolvimento infantil, sendo capaz de proporcionar atividades que estimulem as crianças a aprender; e o professor como pesquisador, que possui uma atitude investigativa em relação a sua prática, sendo os alunos a base para a pesquisa do professor (ZEICHNER; LISTON, 1990).

A reflexão dos professores na tradição desenvolvimentista está centrada nos padrões de desenvolvimento e interesses dos alunos para o planejamento do ensino (ZEICHNER, 1993)

A Tradição Reconstrucionista Social concebe a escolarização e a formação de professores como elementos fundamentais para um movimento em direção a uma sociedade mais justa. A preocupação expressa nesta perspectiva está centrada no desenvolvimento da capacidade dos professores pensarem criticamente, compreenderem os problemas sociais,

¹⁷ PERRONE, Vitor. Teacher education and progressivism: a historical perspective. In: PERRONE, Vitor. *Working papers: reflections on teacher, school and communities*. New York: Teachers College Press, 1989.

econômicos e políticos e promoverem ideias e valores que se apoiem uma nova ordem social mais igualitária e justa. O foco das propostas de formação está na análise dos problemas e situações sob uma perspectiva interdisciplinar e na integração entre a investigação reflexiva e a ação como possibilidade de colocar em prática as ideias resultantes da reflexão (ZEICHNER; LISTON, 1990). Nessa perspectiva, a reflexão dos professores está centrada no “contexto social e político da escolaridade e a avaliação das ações da sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente” (ZEICHNER, 1993, p. 24).

Tradição genérica: ao discutir essas quatro tradições da prática reflexiva na formação de professores tendo como base o contexto americano, Zeichner (1993) assinala uma outra tradição que pode ser incluída entre as demais. Desse modo, o autor apresenta a tradição genérica considerando que o ensino reflexivo tem sido defendido pelos programas de formação sem uma atenção ou definição clara sobre “os critérios a usar para avaliação da qualidade da reflexão ou sobre a medida em que as decisões dos professores devam conter uma crítica dos contextos social e institucional em que se situa o seu trabalho” (ZEICHNER, 1993, p. 44). Essa tradição vincula-se à ideia de que basta as ações dos professores serem mais deliberadas e intencionais para que sejam consideradas melhores.

Zeichner (1993) salienta que a proposta de discutir as tradições ligadas às reformas na formação de professores não significa amparar a identificação de uma dessas perspectivas em cada programa de formação. Desse modo, explica que:

Nenhum programa de formação de professores pode ser compreendido face a só uma das tradições. As quatro tradições chamam a nossa atenção para diferentes aspectos do ensino e todos os formadores de professores se preocupam com as questões específicas acentuadas em cada tradição. É o grau de realce e o significado atribuído a estes vários fatores que dá identidade aos programas de formação de professores [...] Embora aceitando o ponto de vista de que os programas de formação de professores têm de contemplar as concepções de ensino contidas nas quatro tradições, rejeito a imparcialidade [...] na medida em que ela nega a inevitável realidade de que os programas têm várias identidades que refletem as prioridades das filosofias educacionais e sociais de grupos específicos de formadores de professores e de que o significado que cada programa atribui a uma dada tradição é diferente, conforme a filosofia que lhe está subjacente (ZEICHNER, 1993, p. 46).

Zeichner (1993) complementa que é a definição de uma tradição orientadora por meio das particularidades assumidas como significativas no programa que sustentará o significado atribuído às outras tradições e o modo como estas são tratadas na proposta formativa.

Depois de identificar as características e a variabilidade dentro dessa “orientação paradigmática” da formação reflexiva de professores (ZEICHNER, 1987, p. 596) o autor destaca a existência de interesse contínuo entre os formadores de professores no desenvolvimento de métodos e estratégias instrucionais que possibilitem aos professores desenvolverem habilidades e disposições para refletir e investigar continuamente sua própria prática de ensino e os contextos em que se inserem.

Esta discussão empreendida ao longo dos anos (ZEICHNER; LISTON, 1990, ZEICHNER; TABACHNIK, 1991; ZEICHNER, 1983, 1987, 1992, 2008, 2010) tem evidenciado a edificação, na área da formação de professores, de um paradigma ligado ao reconhecimento da prática e da experiência dos professores como fonte de conhecimentos importantes para a atuação docente. Essa abordagem epistemológica aponta para uma concepção de professor como sujeito ativo na própria formação e na produção de saberes profissionais.

4.2. Orientações conceituais e as novas abordagens na formação de professores

Outro modo de considerar as produções discursivas sobre a formação de professores ancora-se na ideia de *orientação conceitual*. Os estudos de Feiman-Nemser¹⁸ (1989) constituem referência para diversas análises, entre as quais podem ser citados os trabalhos de Marcelo García (1999) e Zeichner (1992, 1993). Sob essa perspectiva, a *orientação conceitual* é definida como:

[...] um conjunto de ideias acerca das metas de formação de professores e dos meios para as alcançar idealmente, uma orientação conceitual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Estas concepções deveriam orientar as atividades práticas da formação de professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação. As orientações não se excluem mutuamente. Devido ao ‘desenho’, ou por insuficiência, podem, e realmente acontece, coexistirem no mesmo programa (FEIMAN-NEMSER, 1990, p. 220 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 30-31).

De acordo com Feiman-Nemser (1989), as diferentes orientações conceituais relativas à formação docente se aliam a diferentes concepções relacionadas ao ensino e à aprendizagem,

¹⁸ FEIMAN-NEMSER, Sharon. Teacher preparation: Structural and conceptual analysis. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212–233). New York: Macmillan, 1990.

aos conhecimentos necessários para ensinar e sobre o papel do professor assumido nesse processo. Cada orientação conceitual focaliza um objetivo central da formação do professor e manifesta, nas proposições curriculares, práticas específicas para alcançá-los (FEIMAN-NEMSER, 1989).

Feiman-Nemser (1989) explica que a principal diferença entre a formulação que propõe acerca da formação e outras que lhes são anteriores diz respeito às orientações práticas e acadêmicas. Isto porque a orientação prática pode estar relacionada a uma postura que valoriza a "sabedoria da prática" ou a uma orientação acadêmica ligada a novas pesquisas sobre a Pedagogia (FEIMAN-NEMSER, 1989). As duas orientações destacadas pela autora se estendem para além de suas associações tradicionais. Feiman-Nemser (1989) também justifica que a ausência de uma orientação reflexiva se deve ao fato de que o ensino reflexivo é considerado uma disposição profissional genérica e, portanto, os programas de formação não desenvolvem uma ênfase programática específica para a reflexão, mas apenas a endossam em seus objetivos como uma disposição a ser desenvolvida pelos professores. O que distingue um programa de outro nessa perspectiva seriam diferentes níveis ou focos de reflexão assumidos na formação.

Marcelo García (1999) destaca e analisa a tipologia elaborada por Feiman-Nemser referente a cinco orientações conceituais que influenciam modelos de formação de professores: a orientação acadêmica, orientação tecnológica, orientação personalista, orientação prática e orientação social-construcionista. Segundo o autor, Feiman-Nemser se baseou na classificação dos paradigmas de Zeichner (1983) para elaborar uma nova classificação de orientações conceituais na formação de professores.

A **orientação acadêmica** é considerada predominante na formação de professores e se estrutura a partir de um processo de transmissão de conhecimentos centrado no domínio de conteúdos e conceitos que os professores, como especialistas em determinadas áreas disciplinares, devem utilizar em sua prática pedagógica. De acordo com Marcelo García (1999) a formação baseada nessa orientação acadêmica inclui o conhecimento dos paradigmas de investigação validados por uma comunidade científica, além dos conhecimentos de conteúdo e conhecimento pedagógico de conteúdo caracterizados no estudo de Shulman (2015 [1987]). De acordo com Feiman-Nemser (1989) os programas formativos apoiados nessa orientação enfatizam a importância da preparação acadêmica dos professores e estabelecem como objetivo a indução em diferentes maneiras de conhecer e pensar a partir do ensino das estruturas das disciplinas e da promoção de uma compreensão significativa do conteúdo acadêmico

A **orientação tecnológica** tem suas raízes na psicologia condutista e focaliza os conhecimentos e destrezas para o ensino como conteúdo para a formação de professores e como critérios para a avaliação da competência de ensino. Aprender a ensinar, nessa abordagem, envolve a aquisição de princípios e procedimentos baseados em resultados de pesquisas sobre a eficácia do professor a serem aplicados na prática pedagógica ou usados pelos professores na tomada de decisões e na solução de problemas (FEIMAN-NEMSER, 1989). A competência é definida em termos de desempenho e está ligada ao papel do professor como técnico ou como decisor (FEIMAN-NEMSER, 1989).

Marcelo García (1999) destaca que um dos programas mais representativos da orientação tecnológica é a formação de professores centrada nas competências que se inspira em princípios de controle de qualidade, clareza de objetivos e avaliação de resultados. A formação centrada nas competências costuma ser organizada por módulos de aprendizagem e se basear no princípio de individualização da aprendizagem, na aquisição de condutas e destrezas no uso de materiais instrucionais. A perspectiva mais aceita concebe que a competência não se limita ao saber fazer, mas à aquisição de conhecimentos e atitudes.

De acordo com Marcelo García (1999), uma variante nessa orientação é a formação baseada na competência para a tomada de decisões em que “o importante não é o que os professores possuam destrezas ou competências, mas que sejam sujeitos intelectualmente capazes de selecionar e decidir qual a competência mais adequada em cada situação” (p. 36). As estratégias formativas baseiam-se, por exemplo, na observação da sala de aula, ensino simulado, análise dos resultados de investigações sobre o ensino, análise de gravações de vídeo sobre aulas, autoavaliação, elaboração de diários que possibilitam aos professores em formação refletir sobre as técnicas mais apropriadas para as situações de ensino. Nessa orientação tecnológica, o ensino reflexivo consiste “na utilização inteligente das competências e estratégias docentes” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 36).

A **orientação personalista** se fundamenta na psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia e focaliza a pessoa com todos os seus limites e possibilidades. Conceitos de si próprio, autoconceito e desenvolvimento são comuns nessa orientação. Ensinar não se caracteriza apenas pela dimensão técnica, mas envolve a descoberta de um modo pessoal de ensinar, sendo o professor eficaz “uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e, para o conseguir, os professores devem conhecer seus estudantes como indivíduos” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 38). Desse modo, essa abordagem focaliza o caráter pessoal do ensino que assume a forma de exploração ativa e autodirigida e implica na capacidade de compreensão do professor sobre o fenômeno

educativo e de desenvolvimento de suas próprias estratégias na prática pedagógica. Nesse sentido, focaliza o desenvolvimento de um autoconceito positivo caracterizado pela maturidade nas dimensões pessoal, profissional e de processo (MARCELO GARCÍA, 1999).

A formação de professores envolve as dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais e “deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar, sendo o mais importante a autodescoberta, o tomar consciência de si próprio” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 38). O papel do professor é concebido como facilitador que cria condições propícias para a aprendizagem de seus alunos, considerando seus interesses no processo de ensino (FEIMAN-NEMSER, 1989).

O currículo formativo de um programa de formação baseado na orientação personalista considera aspectos intelectuais, afetivos e psicomotores e atribui maior relevância à prática, que passa a ser integrada aos conhecimentos teóricos ao longo do período de formação, não sendo relegada apenas ao período final do processo. Para a implementação de uma proposta de formação baseada nessa orientação considera-se importante as etapas de desenvolvimento das preocupações pelas quais podem passar os professores em formação, evoluindo da preocupação consigo próprio para a preocupação com os alunos e os métodos de ensino. Para isso, se faz necessário um amplo levantamento de informações pessoais de cada professor em formação, sendo utilizadas, por exemplo, como estratégias como os autorregistros, instrumentos psicológicos, auto-observação por meio de vídeo etc (MARCELO GARCÍA, 1999).

A **orientação prática** também tem sido uma abordagem bem aceita na formação de professores, principalmente no que diz respeito às práticas de ensino. Concebe o ensino como uma atividade complexa que se desenvolve em situações singulares que podem ser imprevisíveis e envolver conflitos de valores. Valoriza a interação com os pares profissionais no contexto da prática e a experiência como fonte de conhecimentos e base para as experiências seguintes, sendo Dewey considerado uma importante referência nesta abordagem (MARCELO GARCÍA, 1999)

A formação baseada na orientação prática se baseia na aprendizagem pela experiência e também pela observação de outros professores considerados bons profissionais. Marcelo García (1999) destaca duas perspectivas de formação que estão relacionadas à orientação prática:

1) A abordagem tradicional consiste em um processo de aprendizagem por tentativa e erro e, apesar de considerar a formação teórica, atribui atenção à prática de ensino para a aquisição de saberes para exercício docente). As práticas de ensino são aprendizagem passiva

dos professores em formação por meio da observação, imitação e da prática dirigida proporcionando uma visão limitada aos modelos de ensino observados durante a formação. As tarefas de supervisão nestes momentos de prática de ensino são desempenhadas por qualquer professor que domine o saber-fazer sem a devida atenção à sua capacidade de ensinar outros professores.

2) A abordagem reflexiva sobre a prática focaliza o conceito de reflexão que tem sido difundido pelas investigações que se referem às novas tendências na formação de professores, alcançando popularidade e estruturando as propostas de formação. As origens desta abordagem remontam ao conceito de ensino reflexivo elaborado por John Dewey e às subsequentes teorias de Donald Schön fundamentadas em grande parte naquele autor e que contribuíram para a popularização do conceito de reflexão e a defesa de uma nova epistemologia da prática baseada nos processos de reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Essa abordagem estabelece um perfil docente “flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 42).

Marcelo García (1999) esclarece que nessa perspectiva as competências não se resumem à condutas, mas incluem competências empíricas ao conhecer as situações em sala de aula, competências analíticas para interpretar os dados e inferir sobre eles, competências avaliativas para discernir sobre as consequências educativas, competências estratégicas para planificar ações coerentes com as análises desenvolvidas, competências práticas para ser capaz de relacionar as análises e a prática com os meios e os fins e competências de comunicação que envolve a partilha de ideias com os pares.

A **orientação social-reconstrucionista** mantém relação com a orientação prática mas, no entanto, considera que a reflexão “não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 42). Essa abordagem tem conexões com a teoria crítica e se baseia em uma concepção de ensino que acredita no poder da educação para o estabelecimento de uma nova ordem social ao mesmo tempo que reconhece que as escolas tem sido instrumento de preservação das desigualdades sociais (FEIMAN-NEMSER, 1989). Considerando essa perspectiva crítica sobre a educação, os professores são concebidos como ativistas políticos comprometidos com um ensino que deve proporcionar aos alunos a capacidade de analisar o contexto social a partir de um currículo que inclui conceitos de poder, hegemonia, sociedade e construção social do conhecimento (MARCELO GARCÍA, 1999).

Feiman-Nemser (1989) assinala que nessa orientação crítica o papel do professor alcança uma dimensão mais ampla, pois na sala de aula busca promover valores e práticas democráticas por meio da resolução de problemas em grupo, na escola deve participar do desenvolvimento do currículo e da formulação de políticas e, por meio de seu envolvimento com a comunidade e a atividade política se implica em melhorar as condições da escola e as oportunidades educacionais.

Sob essa perspectiva, a prática do professor também é concebida como um elemento importante na formação, sendo valorizada pelo seu potencial de construção de conhecimentos. Desse modo, os Programas de Formação de Professores Orientados para a Indagação buscam superar os pressupostos da racionalidade técnica integrando a teoria e a prática e assumindo o objetivo de “transformar as concepções estáticas prévias dos professores em formação” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 43).

A identificação das orientações conceituais na formação de professores insere na discussão uma perspectiva que focaliza uma valorização da prática docente e da experiência dos professores como fonte de conhecimentos ao longo dos anos.

4.3. Opções teóricas para a análise das propostas formativas

Como visto, autores da área têm considerado de maneiras diferentes as concepções que embasam a formação de professores.

A noção de *orientação conceitual* (FEIMAN-NEMSER, 1989; MARCELO GARCÍA, 1999) possibilita a apreensão de diferentes abordagens da área da formação de professores, focalizando as metas e procedimentos a ela associados, com base em determinadas concepções de ensino e de aprendizagem. No entanto, considera-se que a identificação das *tradições da prática* (ZEICHNER, 1993) na formação de professores ofereça perspectivas mais amplas a respeito das características associadas aos diferentes *paradigmas de formação*, favorecendo análises mais abrangentes sobre as propostas formativas dos programas focalizados pela presente investigação. Ressalta-se que o conceito de *paradigma* focaliza, para além de procedimentos e objetivos na formação de professores, crenças e valores que subjazem às soluções de problemas que se tornam modelo e base para a área.

Diferente de uma abordagem pretensamente neutra, o conceito de *paradigma* constitui uma perspectiva que se afirma entre os participantes de uma comunidade científica, estruturando maneiras de pensar e padrões de conduta. Kuhn (1998) afirma que um paradigma governa um grupo de praticantes da ciência que constitui uma comunidade.

Nesse sentido, considera-se que a área da formação de professores não constitui um espaço neutro, mas envolve um movimento que tenciona alterações nas concepções a partir da descoberta de fenômenos que a envolvem. Interessam, para a análise, os movimentos que as diferentes estruturas de racionalidade fomentam entre discurso e prática de formação e como o paradigma ligado à nova epistemologia da prática profissional se revela nas diferentes instâncias da área da formação de professores.

De acordo com Kuhn (1998) uma revolução que provoca mudanças de paradigma em uma comunidade científica tem início a partir de uma crise. No caso da área da formação de professores, a crise de confiança das profissões (SCHÖN, 1998) manifesta insatisfação com relação a efetividade profissional, gerando movimento de reestruturação profissional e adequação do conhecimento para atender as necessidades da sociedade.

A incursão na prática docente tem sido concebida como uma das principais soluções na área da formação de professores para superar a racionalidade técnica considerada pela comunidade como insuficiente para atender as demandas do ensino em um contexto complexo que envolve situações únicas e incertas. Nesse sentido, pode-se compreender que “os paradigmas adquirem seu *status* porque são mais bem sucedidos que seus competidores na resolução de alguns problemas que um grupo de cientistas reconhece como grave” (KUHN, 1998, p. 44).

Desse modo, a nova epistemologia da prática e a concepção de reflexão provenientes de um campo mais amplo da formação profissional e assumido na área da formação de professores foram disseminados pela comunidade acadêmica de tal modo que todas as propostas de formação têm incorporado alguma versão do ensino reflexivo independente dos compromissos ideológicos ao qual se filiam (ZEICHNER, 2008). Esse enraizamento da epistemologia da prática profissional na área da formação de professores e disseminada pelos seus praticantes justifica duas características concebidas como pré-requisitos para a constituição de um paradigma, o comprometimento e o consenso (KUHN, 1998, p. 31).

Considera-se, portanto, que esta discussão empreendida ao longo dos anos (ZEICHNER; LISTON, 1990, ZEICHNER; TABACHNIK, 1991; ZEICHNER, 1983, 1987, 1992, 2008, 2010) tem evidenciado na área da formação de professores a edificação de um paradigma ligado a uma valorização da prática e da experiência dos professores como fonte de conhecimentos importantes para a atuação docente. Mesmo que se reconheça a existência de diferentes paradigmas na formação de professores, a centralidade que a prática docente e o ambiente profissional assumem nesse espaço discursivo revelam, em contrapartida, um descontentamento com as formas tradicionais de formação consideradas insuficientes no

contexto de mudanças enfrentado na contemporaneidade. Essas transformações são resultado de um processo de transição ou revolução (KUHN, 1998) que movimenta a área da formação de professores. Essa abordagem corrobora para o estabelecimento de uma concepção de professor como participante ativo na própria formação e na produção de saberes profissionais.

A ênfase no estabelecimento de uma nova epistemologia da prática profissional atribui um *status* à prática docente nos discursos sobre a formação de professores e passa a reconhecer outros saberes importantes para a base de conhecimentos dos professores que ultrapassam os conhecimentos científicos e acadêmicos.

4.4. Conhecimentos, saberes e fontes de aprendizagem dos professores

As mudanças na área da formação de professores ligadas ao reconhecimento e valorização da prática e das experiências docentes como fontes de conhecimentos têm provocado discussões a respeito da necessidade de se repensar quais conhecimentos são a base da profissão docente e como eles são desenvolvidos.

De acordo com Zeichner (2008), as pesquisas sobre os saberes docentes iniciadas e coordenadas por Lee Shulman e seus colegas na Universidade do Estado de Michigan (SHULMAN, 2015 [1987]) constituem um dos principais contributos para a mudança de foco na formação docente, que passou de uma visão baseada no treinamento para uma concepção que considera os professores como profissionais capazes de compreender a racionalidade ligada ao seu trabalho e tomar decisões com base nos objetivos educacionais, no contexto e nas necessidades dos alunos.

Os objetivos do ensino ligados à necessidade dos alunos aprenderem a compreender, resolver problemas e pensar de maneira crítica e criativa requer dos professores o desenvolvimento da capacidade de expressar, expor, encenar ou representar o conteúdo de diferentes maneiras, de modo que os que não sabem possam chegar a saber (SHULMAN, 2015 [1987]). Essa capacidade atualmente exigida dos professores ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos e acadêmicos e demanda o desenvolvimento de conhecimentos provenientes de outras fontes e contextos.

As preocupações em relação aos conhecimentos necessários aos professores motivaram estudos que buscam identificar uma base de conhecimentos para o ensino. De acordo com Shulman (2015 [1987]), a base de conhecimentos para o ensino pode ser compreendida como um “conjunto codificado ou codificável de conhecimentos, destrezas, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva” (p. 05) que

deveriam subsidiar a formação e a prática docente. Esses conhecimentos não possuem um caráter fixo e definitivo e são provenientes de variadas fontes, entre as quais se destacam quatro principais:

1. A formação acadêmica apoiada em bibliografias e estudos acumulados e no saber acadêmico, histórico e filosófico sobre a natureza do conhecimento;
2. Os materiais e do contexto do processo educativo incluindo currículos, materiais didáticos, instituições educacionais e os princípios de seu funcionamento, entidades governamentais e seu mecanismo de gestão e financiamento;
3. A investigação sobre a escolaridade que compreende uma vasta bibliografia acadêmica baseada em resultados e métodos de investigação que focalizam a compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizagem;
4. A sabedoria adquirida com a prática, constituída de princípios e representações desenvolvidas no contexto de trabalho docente.

Os conhecimentos de base para o ensino são definidos por Shulman (2015 [1987]) como conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico (princípios e estratégias gerais de gestão e organização da classe), conhecimento do currículo (domínio de materiais e programas que servem como ‘ferramentas’ para a docência), conhecimento pedagógico de conteúdo (capacidade de transformar o conteúdo específico de uma disciplina para ensiná-lo), conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educativos (funcionamento do grupo ou da sala, gestão e financiamento escolar, características de comunidades e culturas) e conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2015 [1987], p. 206).

Na base de conhecimentos do professor, destaca-se o conhecimento pedagógico de conteúdo como aquele que estrutura o pensamento do professor e o distingue de outros profissionais (SHULMAN, 2015 [1987]). Segundo Mizukami (2002), o conhecimento pedagógico de conteúdo é específico da docência e se desenvolve durante o exercício profissional e é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos. A autora ainda destaca que o conhecimento pedagógico de conteúdo constitui o fio condutor da aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores (MIZUKAMI, 2002, p. 73) e, nesse sentido, os professores necessitam de tempo e de oportunidades significativas de aprendizagem que possibilitem repensar seu papel e sua prática pedagógica de acordo com as características da sala de aula e as demandas das políticas públicas de educação.

Partindo da perspectiva latina, de discussão sobre os *saberes docentes*, Tardif (2010) destaca a dimensão temporal como aspecto fundamental de sua produção. De acordo com o

autor, essa dimensão temporal assume maior importância no caso de ocupações que, como a docência, exigem conhecimentos e habilidades que somente são desenvolvidos e adquiridos nas situações próprias do trabalho. Tardif (2010) atribui um sentido amplo aos saberes a partir da consideração de que são constituídos por conhecimentos, habilidades (ou aptidões) e atitudes. Ao se referir especificamente ao saber docente, o autor apresenta as seguintes definições:

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2010, p. 37).

[...] os saberes profissionais dos professores parecem ser portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2010, p. 61).

Essa concepção de *saber docente* considera, entre outros aspectos, a possibilidade de desenvolvimento de saberes a partir da atividade profissional, o que exige uma relação entre tempo, prática e experiência. De acordo com Tardif (2010), os saberes podem ser provenientes da história de vida pessoal, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. Ao reconhecer essas variadas fontes de saber, Tardif (2010) compartilha com as ideias de Donald Schön, ao contestar uma perspectiva de formação que enfatiza a racionalidade técnica no trabalho, baseada na resolução instrumental de problemas da prática profissional a partir da aplicação de técnicas e teorias científicas.

O exercício da docência não constitui uma atividade que recorre a definições prontas, pelo contrário, é um fenômeno complexo que envolve situações decorrentes de múltiplas interações e de variados condicionantes, demandando dos professores a capacidade de interpretar, tomar decisões, improvisar e a habilidade para lidar com as variáveis durante a ação (TARDIF, 2010). Há, portanto, o reconhecimento de que a docência não requer apenas saberes técnicos, mas demanda o estabelecimento de relações entre uma multiplicidade de saberes para atender as necessidades do contexto de trabalho que é complexo e composto por situações singulares.

Baseando-se nessa concepção de saber docente que reconhece diferentes fontes sociais de aprendizagem, Tardif (2002) apresenta um modelo tipológico que identifica e classifica os saberes dos professores como: saberes pessoais dos professores (adquiridos no ambiente familiar, o ambiente de vida e educação em um sentido lato); saberes provenientes da

formação escolar anterior (adquiridos especialmente na escola primária, secundária e pós-secundária não especializada); saberes provenientes da formação profissional para o magistério (adquiridos em instituições de formação docente, nos estágios, etc); saberes provenientes de programas e livros didáticos (adquiridos por programas, livros didáticos, cadernos de exercícios); saberes da própria experiência na profissão (adquiridos pela atuação em sala de aula, pela relação com os pares etc).

Os **saberes pessoais e os saberes provenientes da formação escolar anterior** são saberes construídos no período de socialização primária e socialização escolar são marcados por referenciais de ordem temporal e fazem parte da constituição da identidade social e pessoal do professor. De acordo com o autor, esses saberes influenciam o modo como os professores mobilizam o “saber-fazer” e o “saber-ser” durante o exercício de suas atividades profissionais. As concepções e estilos de ensino e aprendizagem e os modelos (desejáveis ou indesejáveis) de professores observados durante a socialização escolar são aspectos que o professor busca encarnar ou rejeitar em momentos do exercício da profissão. Muitas vezes a formação docente não consegue modificar esses referenciais da trajetória pré-profissional que o professor utiliza e considera válidos (TARDIF, 2010). Essa perspectiva apresentada por Tardif (2002) compreende que a aprendizagem dos professores ocorre mesmo antes da formação inicial.

Os **saberes da formação profissional** são provenientes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, transmitidos por instituições de formação com o intuito de incorporá-los à prática do professor (TARDIF, 2010). Outro tipo de saber mobilizado no exercício da docência pelos professores são os saberes pedagógicos que, articulando-se às ciências da educação, são constituídos por doutrinas e concepções provenientes de “reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2010, p. 37). Esses saberes pedagógicos constituem um arcabouço ideológico baseado na prática educativa que é incorporado à formação de professores e também fornecem algumas técnicas e formas de saber-fazer. São, por exemplo, a ideologia da escola nova, a pedagogia ativa etc (TARDIF, 2010).

Os **saberes disciplinares** se integram à prática docente e são provenientes de diversos campos de conhecimento, selecionados pelas instituições universitárias e oferecidas por meio das diversas disciplinas por meio de formação inicial e continuada. São representados por disciplinas como matemática, história, etc (TARDIF, 2010).

Os **saberes curriculares** são constituídos por discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais o sistema escolar seleciona e categoriza os saberes sociais que

representam a cultura erudita. Esses saberes são traduzidos por programas escolares elaborados a partir de discursos, objetivos conteúdos e métodos a serem aplicados pelos professores no processo de ensino (TARDIF, 2010).

De acordo com Tardif (2010), os saberes curriculares e disciplinares são desenvolvidos externamente em relação à docência e seriam como produtos pré-determinados provenientes da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática dos professores. O mesmo ocorre com os saberes da formação profissional (oriundos das ciências da educação e ideologias pedagógicas) transmitidos na formação específica dos professores e relacionados aos procedimentos pedagógicos, definidos externamente pelo Estado e pelas universidades e formadores que também assumem a função de produção e legitimação desses saberes. Com base nessas considerações o autor afirma que “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provém dela” (TARDIF, 2010, p. 41).

Os resultados dos estudos de Tardif (2010) apontam que, diante dessa impossibilidade de controlar e definir os saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional, os professores tentam produzir saberes que eles compreendem e dominam na prática, o que pode resultar em um distanciamento em relação aos saberes produzidos externamente. O autor explica que quando os professores são interrogados sobre a relação com os saberes, eles costumam apontar o domínio de saberes práticos e experienciais adquiridos na prática cotidiana da profissão como aqueles responsáveis pela competência profissional. Os saberes experienciais são definidos por Tardif (2010) como:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2010, p. 48-49).

Os saberes experienciais (ou práticos) são desenvolvidos pelos professores por meio do exercício cotidiano de sua atividade profissional, provém da experiência e são por ela validados. São, portanto, desenvolvidos em confronto com as condições da profissão a partir das relações com os diversos atores na escola, com as normas e obrigações que envolvem seu trabalho e com a instituição composta por funções diversificadas (TARDIF, 2010).

Para Tardif (2010), os saberes experienciais ou práticos são compostos pelos demais saberes que são “retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (p. 54). Nesse sentido, constituem o núcleo vital do saber docente, pois “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39).

Como são desenvolvidos a partir da prática docente, é perceptível uma defasagem entre os saberes experienciais e aqueles adquiridos na formação, principalmente nos primeiros cinco anos de exercício docente, que exigem uma aprendizagem rápida e o acúmulo de uma experiência fundamental que vai se transformar ao longo da carreira em uma “maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2010, p.51). Muitas vezes esse processo de aprendizagem provoca rejeição ou reavaliação da profissão.

Como possibilidade para reduzir esse distanciamento entre os saberes na profissão, Tardif (2010) considera a relevância de se partilhar os saberes experienciais nas relações com os próprios pares, atribuindo certa objetividade ao confrontá-los com a experiência coletiva dos professores. Desse modo, o autor advoga que “as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer resposta a seus problemas” (TARDIF, 2010, p. 52).

A concepção de saber profissional como um conjunto amplo de conhecimentos provenientes de diferentes fontes de aprendizagem é também partilhada por Pacheco e Flores (1999) que definem o conhecimento do professor como:

[...] um saber (ou conjunto de saberes) contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, correspondendo ao conceito aristotélico de sabedoria, refletindo suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas etc. Trata-se, portanto, de um saber ou de uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de ação docente. É, cumulativamente, um conhecimento objetivo, subjetivo e ligado às experiências pessoais, mais concretamente ao ‘senso comum’, às opiniões, ao pragmatismo da ação, enfim, às trajetórias e experiências de vida de um dado grupo social (PACHECO, FLORES, 1999, p. 16, grifo dos autores)

Assim como Tardif (2010), esses autores também destacam que o conhecimento profissional do professor “caracteriza-se pela sua natureza complexa, ampla, multifacetada e integra uma variedade de formas e de categorias” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 22).

Pacheco e Flores (1999) consideram que o conhecimento do professor pode ser explicado em uma dimensão técnica e prática, pois o exercício da docência exige tanto o

conhecimento do conteúdo da disciplina a lecionar, como o domínio das destrezas pedagógicas construídas ao longo da trajetória de profissionalização que se traduzem pelas experiências pessoais e inter-relacionais partilhadas no meio social vivenciado. A partir dessa perspectiva fundamentada nas ideias de racionalidade prática, interesse prático ou reflexão-na-ação, Pacheco e Flores (1999) definem o conhecimento prático do professor como:

[...] um saber de ordem empírica, pragmática que, por um lado, integra os saberes sobre a prática ou saberes procedimentais, bem como os saberes da prática ou saberes condicionais ou contextuais e, por outro, é parte constituinte do conhecimento profissional numa articulação com o saber técnico através do saber-em-uso ou da reflexão-na-prática” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 28)

Desse modo, o conhecimento prático envolve um conjunto complexo de conhecimentos orientados para a prática e está ligado ao modo pessoal e profissional de agir do professor. Concebido como um conhecimento pessoal, social e tradicional proveniente das estruturas formais educativas, da sabedoria prática adquirida por meio de uma cultura de ensino e do discurso partilhado entre os professores, o conhecimento prático se traduz nas ações do professor sob a forma de convicções e significados construídos a partir da própria experiência (PACHECO; FLORES, 1999).

Para Maldonado (1991), a docência consiste em “um trabalho sustentado por saberes que os professores se apropriam e produzem na resolução cotidiana do ensino” (p. 59). Dessa maneira, os saberes encontram-se implícitos na prática docente e estão na base de um tipo particular de conhecimento próprio dos professores.

Segundo Maldonado (1991) o trabalho docente tem demandas heterogêneas os “professores se formam na resolução cotidiana de seu trabalho, nos contextos locais e momentos históricos particulares em que ocorrem”¹⁹ (p. 69). A autora ressalta que o contexto complexo do ensino ultrapassa as descrições pedagógicas e normas administrativas pois não consideram as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano. Nesses momentos os professores se apropriam de saberes historicamente construídos sobre a tarefa docente. A autora se apoia no conceito de *apropriação* elaborado por Heller (1977) e, desse modo explica que:

A apropriação do ofício de professor em sua dimensão cotidiana é concebida como um processo coletivo articulado com o individual e atravessado por

¹⁹ “los profesores se forman en la resolution cotidiana de su trabajo, en los contextos locales y momentos históricos particulares en que éste se lleva a cabo” (MALDONADO, 1991, p. 69)

várias dimensões: a história social em seu cruzamento com a história pessoal de cada docente, as relações que ocorrem entre os professores, com seus alunos e com os vários temas e setores sociais do local de trabalho”²⁰ (MALDONADO, 1991, p. 60).

Maldonado (2002) considera que as representações dos professores sobre o ensino consistem em “uma construção histórica e coletiva, um produto social e cultural desenvolvido na dimensão da vida cotidiana” (p. 37). Nesse sentido, Maldonado (2002) se fundamenta em vertentes teóricas sobre a construção situacional do conhecimento, tendo Lave (1987, 1991) como uma de suas referências, para afirmar que os professores constroem saberes em situações e contextos particulares.

A autora explica que os saberes se concretizam ao longo da vida profissional dos professores por meio de um processo de apropriação, os professores confrontam os saberes do ofício adquiridos anteriormente na formação, podendo desprezar alguns destes saberes, reformular e integrar outros à sua prática e produzir novos saberes ao enfrentar situações específicas que envolvem a resolução de problemas no contexto de trabalho (MALDONADO, 1991).

Maldonado (2002) concebe o saber docente como um *saber cotidiano* que expressa, entre outros aspectos, um caráter dialógico no sentido Bakhtiniano (1989) considerando que os professores articulam diferentes “vozes” (p. 83) no desenvolvimento de suas atividades profissionais. De acordo com Maldonado (2002) os professores se remetem essas vozes (provenientes de reformas educativas, cursos de formação, materiais de ensino como livros e textos, atividades laborais que os professores exerceram além do ensino, entre outros) para explicar as necessidades, a pertinência ou os interesses de sua parte para desenvolver certas ações. Nesse sentido, a autora explica que “na docência se expressam fragmentos de vozes sociais provenientes de diferentes momentos e espaços sociais e históricos, que os professores constroem em um processo dialógico durante o ensino” (MALDONADO, 2002, p. 84).

Com base nessas considerações, Maldonado (2002) destaca que os saberes docentes são coletivos, históricos e culturalmente construídos, o que implica em um processo de aprendizagem como produto social e cultural.

O reconhecimento de diferentes tipos de saberes e contextos de aprendizagem insere no cenário da formação de professores maior centralidade à noção de experiência, concebida

²⁰ “la apropiación del oficio de maestro en su dimensión cotidiana se concibe como un proceso colectivo articulado desde lo individual y atravesado por varias dimensiones: la historia social en su cruce con la historia personal de cada maestro, las relaciones que se dan entre los maestros, con sus alumnos y con los diversos sujetos y sectores sociales del lugar de trabajo” (MALDONADO, 1991, p. 60)

como um caminho legítimo para o desenvolvimento de saberes importantes para o exercício profissional. Os professores assumem um papel ativo na construção de sua própria aprendizagem, sendo considerados capazes de produzir conhecimentos a partir da própria prática docente.

Essas mudanças no modo de conceber a formação e o professor são resultado do reconhecimento da docência como um fenômeno complexo que envolve situações singulares e imprevisíveis que requerem do professor a capacidade de analisar e compreender sua prática, tomar decisões, improvisar etc.

Alguns estudos, como mencionados, identificam esses conhecimentos desenvolvidos no contexto de trabalho do professor – conhecimento pedagógico de conteúdo (SHULMAN, 2015 [1987]), saberes experienciais (TARDIF, 2010), saberes cotidianos (MALDONADO, 2002), conhecimento prático do professor (PACHECO, FLORES, 1999) – reconhecendo-os como elemento distintivo da profissão docente que se desenvolve ao longo da trajetória profissional.

Os saberes ligados ao trabalho docente são temporais e, portanto, desenvolvidos ao longo da carreira a partir de um processo que envolve a *experiência*. Essas discussões que focalizam a prática e experiência docente nos processos de formação se fundamentam tem suas origens nas ideias desenvolvidas por John Dewey, fortemente disseminadas no campo da educação.

4.5. John Dewey: gênese da concepção de experiência e a prática como centro na formação humana

As concepções laboratoriais baseadas no aprendizado a partir da experiência de campo e o conceito de prática reflexiva tiveram origem com os escritos de Dewey e ganharam um novo impulso nas últimas décadas (ZEICHNER, 1983).

O pensamento pedagógico de Dewey, influenciado pelo pragmatismo americano²¹, se

²¹ O pragmatismo americano promoveu um movimento em defesa de uma transformação no modo de conceber a educação. De acordo com Dewey ([1925] 2008) a origem do pragmatismo ocorreu com Charles Sanders Peirce (filho de Benjamim Peirce, um renomado matemático dos Estados Unidos e um dos fundadores da escola de ciências de Harvard). Essa teoria desenvolvida por Peirce tem como principal característica o “reconhecimento de uma conexão inseparável entre a cognição racional e o propósito racional” (PEIRCE, 2005, p. 285). Nesse sentido, Peirce (2005) define o conceito de pragmatismo relatando que ele “[...] arquitetou a teoria de que uma concepção, isto é, “o teor racional de uma palavra ou outra expressão reside, exclusivamente, em sua concebível influência sobre a conduta da vida; de modo que, como obviamente nada que não pudesse resultar de um experimento pode exercer influência direta sobre a conduta, se se puder definir acuradamente todos os fenômenos experimentais concebíveis que a afirmação ou negação de um conceito poderia implicar, ter-se-á uma definição completa do conceito, e nele não há absolutamente nada mais. Para esta doutrina o presente autor inventou o nome de pragmatismo” (PEIRCE, 2005, p. 284, grifos do autor). O termo *pragmático* faz alusão ao

fundamenta em uma valorização da experiência como um dos elementos primordiais no processo de formação humana e no desenvolvimento do autocontrole de ações futuras.

John Dewey (1859-1952) foi o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX e ao longo de sua carreira desenvolveu uma filosofia que advogava por uma reforma na educação baseada no compromisso com a democracia e a unidade entre teoria e prática (WESTBROOK, 2010). As ideias desse filósofo influenciaram um novo movimento educativo, fornecendo bases para uma ciência experimental da educação a partir da formulação de uma Filosofia da experiência que focaliza os problemas da educação (TEIXEIRA, 1979).

A teoria de Dewey salienta que a situação de aprendizagem se efetiva pela experiência e se baseia nos princípios fundamentais de continuidade e interação nesse processo (TEIXEIRA, 1979). Preocupado com propostas de espontaneidade e com um movimento desordenado ligado à educação e ao ensino pela experiência, Dewey (1979) defende o método científico como “padrão ideal do estudo inteligente e da busca das potencialidades inerentes à experiência” (DEWEY, 1979, p. 91). O autor ressalta que o sentido que atribui a método científico não está relacionado a técnicas especializadas e explica que “o método científico provê um modelo operante e eficaz do modo pelo qual e das condições sob as quais podemos utilizar experiências para delas extrairmos luzes e conhecimentos que nos guiem para frente e para fora em nosso mundo e expansão” (DEWEY, 1979, p. 93).

Desse modo, o método da inteligência proposto por Dewey (1979) é exemplificado pelo método experimental em que uma ação é conduzida por hipóteses e ideias continuamente testadas, revistas e comprovadas por meio das consequências por elas produzidas quando aplicadas na ação. De acordo com Dewey (1979), o método experimental requer uma revisão dos aspectos significativos da experiência pois “refletir é olhar para trás sobre o que foi feito e extrair os significados positivos, que irão constituir o capital para se lidar inteligentemente com posteriores experiências” (p. 92-93). A partir dessas considerações é que os princípios de continuidade e interação são alcançados na aprendizagem pela experiência.

Baseando-se nos pressupostos da aprendizagem pela experiência, Dewey (1979) realiza uma análise que evidencia as principais diferenças entre a educação tradicional e a educação progressiva concebidas como opostas na prática escolar. Para o autor, a educação tradicional consiste em um conjunto de habilidades e informações preconcebidas por uma

sentido produzido pela experimentação, considerando que não há relevância direta para a conduta da vida se não for resultado de um experimento (DEWEY, ([1925] 2008).

tradição, ou seja, que foram elaboradas no passado e devem ser transmitidas pela escola às novas gerações (DEWEY, 1979). Tais conhecimentos são representados por livros e manuais escolares. Assim como as matérias de estudo, essa perspectiva também se apoia em padrões e regras de conduta construídas no passado e que se traduzem em hábitos de ação por meio da educação moral. Somada a essa ênfase nas regras estabelecidas, a educação tradicional concebe a atitude dos alunos baseada na “docilidade, receptividade e obediência” (DEWEY, 1979, p. 05).

Dewey (1979) destaca que o descontentamento com a educação tradicional teve como resultado o surgimento da educação “nova” ou “progressiva”. Esse novo modo de pensar a educação apresenta alguns princípios que se contrapõem à educação tradicional, pois como afirma Dewey:

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança (DEWEY, 1979, p. 06-07).

Dewey (1979) alerta que todos os princípios são abstrações e se concretizam apenas nas consequências resultantes de sua aplicação. Assim, o modo como tais princípios se concretizam na prática depende primeiro da interpretação dada a eles. A esse respeito o autor argumenta que:

Há sempre o perigo em um novo movimento de que, ao rejeitar os fins e métodos da situação que visa suplantá-la, desenvolva seus princípios negativamente e não de maneira positiva e construtiva. Sucede que, na realidade, se torna como chave para a prática o que é rejeitado em vez de descobri-la no desenvolvimento construtivo de sua própria filosofia (DEWEY, 1979, p. 07).

De acordo com o autor, não deve ser aceitável a simples oposição da educação tradicional com o estabelecimento de princípios opostos, pois como exemplifica, a organização da matéria de estudo não deve ser abolida na educação progressiva, mas é preciso pensar o lugar que ela ocupa e seu significado “dentro da experiência” (DEWEY, 1979, p. 08, grifo do autor). O autor chama a atenção para o fato de que muitas escolas novas ignoram a organização da matéria de estudo como se qualquer orientação afetasse a liberdade individual;

e o interesse da educação nova pelo presente e o futuro atribui pouco valor ao conhecimento do passado (DEWEY, 1979). A educação baseada na experiência não pode desconsiderar outras formas de conhecimento, deve incorporá-las e ressignificá-las na aprendizagem.

Dewey (1979) considera que a ideia fundamental da filosofia da educação nova ou progressiva é a relação entre os processos da experiência real e a educação. O autor salienta que o único consenso em meio aos problemas indicados com a educação nova é o pressuposto fundamental de que “há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia de educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental” (DEWEY, 1979, p. 13). No entanto, o autor salienta que o desenvolvimento positivo e construtivo dessa ideia depende de se definir corretamente o significado de experiência, pois alerta que:

[...] a crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas. A experiência pode ser imediatamente agradável e, entretanto, concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, deste modo atuando sobre a qualidade das futuras experiências, podendo impedir a pessoa de tirar delas tudo o que têm para dar. Por outro lado, as experiências podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente. A energia se dispersa e a pessoa se faz um dissipado. Cada experiência pode ser vivida, intensa e “interessante”, mas sua desconexão vir a gerar hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos. A consequência de tais hábitos é incapacidade no futuro de controlar as experiências, que passam a ser recebidas como fontes de prazer, descontentamento ou revolta (DEWEY, 1979, p. 14-15).

Essas considerações de Dewey (1979) a respeito de experiências deseducativas desmistificam crenças associadas a um discurso generalizante que considera toda e qualquer experiência potencialmente fecunda para a aprendizagem, pois ressalta-se que nem toda experiência pode contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e cumulativas para situações futuras.

Muitas críticas atribuídas à educação tradicional se devem ao fato de que as experiências de aprendizagem dos alunos nessa perspectiva são muitas vezes deseducativas,

fomentando o desinteresse, a insensibilidade às ideias, habilidades para o automatismo etc. Dewey (1979) salienta que na escola tradicional os alunos passam por experiências, mas “o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências [...] defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências” (p. 16).

No que diz respeito à concepção de educação nova ou progressiva, Dewey (1979) também chama a atenção para o fato de que:

[...] não basta insistir na necessidade de experiência nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores (DEWEY, 1979, p. 16, grifo do autor).

Com base nessas considerações, o autor destaca que o problema central de uma educação que se baseia na experiência é a “seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 1979, p. 17). Esse princípio da continuidade da experiência, denominado pelo autor como o “*continuum* experiencial” (DEWEY, 1979, p. 17) é considerado fundamental para a filosofia de experiência educativa.

Uma experiência se liga a outra promovendo a continuidade tanto nas experiências educativas quanto deseducativas, “uma vez que cada experiência afeta para pior ou melhor as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subsequentes, determinando preferências e aversões e tornando já mais fácil, já mais difícil agir neste ou naquele sentido” (DEWEY, 1979, p. 28).

Dewey (1979) ressalta que “a qualidade da experiência influencia o *modo* por que o princípio [da continuidade] se aplica” (1979, p. 28, grifo do autor). Em outras palavras, a qualidade da experiência, que se faz contínua, influencia as atitudes futuras, pois como exemplifica o autor, uma criança frequentemente mimada cria um mecanismo automático que a faz em situações futuras exigir de outras pessoas ações que lhe proporcionem a satisfação de seus desejos, ao mesmo tempo que a torna incapaz de se esforçar para lidar com os obstáculos. Nesse sentido o autor alerta que o princípio da continuidade pode “imobilizar a pessoa num baixo nível de desenvolvimento, de sorte a limitar sua capacidade de crescimento” (DEWEY, 1979, p. 29). No entanto, Dewey (1979) acrescenta que o princípio da continuidade pode funcionar de modo diferente se a experiência despertar a curiosidade, estimular desejos e propósitos que possibilitem a pessoa a agir futuramente no que for preciso.

Apesar das experiências influenciarem o desenvolvimento de atitudes, desejos e

propósitos que se processam internamente no indivíduo, Dewey (1979) complementa que “[...] toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam” (p. 31). A esse respeito o autor explica que as experiências prévias mudam as condições objetivas em que se passam as experiências subsequentes, como por exemplo, as experiências prévias decorrentes do estado selvagem mudaram as condições objetivas que resultaram na constituição da civilização (DEWEY, 1979). Desse modo, a experiência “não sucede do vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir” (1979, p. 31). O autor afirma que ignorar esse fato significa conceber equivocadamente que a experiência decorre apenas de um processo que ocorre exclusivamente no corpo e mente das pessoas (DEWEY, 1979). Nesse sentido, considera-se importante reconhecer na educação que as experiências das pessoas são diferentes considerando os contextos distintos que vivenciam, e desse modo o autor salienta que:

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1979, p. 32).

Na educação concebida por Dewey (1979), as condições objetivas participam da experiência e não são subordinadas às condições internas dos sujeitos, ocorrendo entre ambos um processo denominado de “*interação*” (p. 34). A interação constitui o segundo princípio fundamental para “interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa” (DEWEY, 1979, p. 34). De acordo com Dewey, esse princípio atribui “direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma *situação*” (DEWEY, 1979, p. 35, grifo do autor). Considerando essas ideias, o autor explica que:

Os conceitos de *interação* e de *situação* são inseparáveis um do outro. Uma experiência é o que é, por que uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação; ou os brinquedos com que estiver brincando; ou o livro que estiver lendo [...] O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa

imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói. Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio de continuidade, algo é levado de uma para outra. Ao passar o indivíduo de uma situação para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo mas em uma parte ou aspecto diferente de um e mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem (DEWEY, 1979, p. 36-37).

A esse respeito Rodgers (2002) explica que o conceito de experiência definido por Dewey é mais do que a participação nos acontecimentos, ela envolve a interação entre a própria pessoa e outra, entre o mundo material, o mundo natural, uma ideia ou tudo o que constitui o ambiente. A experiência é um processo dialético que pode promover mudanças tanto para o aprendiz, como para outras pessoas e o mundo.

De acordo com Dewey (1979), a relação entre continuidade e interação possibilitam a criação de uma experiência educativa válida. E o princípio da continuidade na educação deve considerar o futuro em cada fase do processo educativo, sendo que “toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência (DEWEY, 1979, p. 41).

As considerações de Anísio Teixeira (1978) a respeito da pedagogia de Dewey oferecem contribuições para a compreensão do conceito de experiência. O autor explica que há um conjunto infinito de elementos que se relacionam no universo de forma instável e que essas relações provocam modificações recíprocas, e “esse agir sobre um corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*” (TEIXEIRA, 1978, p. 13). De acordo com o Anísio Teixeira esse conceito não se aplica apenas ao humano, mas ao mundo físico de um modo geral, com a diferença de que no mundo físico não há o sentido de adaptação, pois “os corpos não fazem questão de conservar o seu caráter. O ferro não se esforça por continuar ferro: se entra em contato com a água, breve se transforma em bióxido de ferro” (TEIXEIRA, 1978, p. 13). No entanto, no plano humano o autor explica que:

[...] esse agir e reagir ganha sua mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, – pela

qual se *experimente*, ou se *prove* a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados (TEIXEIRA, 1978, p. 13 - 14).

Nesse sentido Anísio Teixeira explica que as alterações simultâneas provocadas pela experiência entre o agente do conhecimento e a coisa conhecida modificam também as relações entre elas, como por exemplo “a árvore que era apenas objeto de minha experiência visual passa a existir de modo diverso, se entre mim e ela outras experiências se processarem, pelas quais eu a venha conhecer em outros aspectos: úteis, medicinais, de resistência, etc” (TEIXEIRA, 1978, p. 14).

De acordo com Anísio Teixeira (1978) a experiência envolve o ‘agente’ e a ‘situação’ e pode ser orgânica e pouco significativa quando não alcança a reflexão consciente e a percepção das modificações que ocorrem entre ambos. No entanto, a experiência se torna significativa quando envolve percepção, análise, pesquisa que resultam na aquisição de conhecimentos que possibilitam em novas situações “dirigir novas experiências” (TEIXEIRA, 1978, p. 16). Anísio Teixeira complementa:

[...] outra coisa não quer dizer o ‘aprender por experiência’ da linguagem popular. O processo da experiência atinge, então, esse nível de percepção das relações entre as coisas de que decorre sempre a aprendizagem de alguns novos aspectos. Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos, aprendemos (TEIXEIRA, 1978, p. 16).

Baseando-se nas ideias de Dewey, Anísio Teixeira (1978) explica que uma experiência educativa pode ser compreendida como:

[..] essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentamos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos *conhecimentos*, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos resultados naturais” (TEIXEIRA, 1978, p. 17).

Nesse sentido, a educação constitui para Dewey um processo contínuo de reconstrução e reorganização da experiência pela reflexão em que se percebe o sentido e se dirige o curso das experiências futuras. O conceito de educação, assim compreendido, não se refere a um processo tradicionalmente passivo de ensino, mas representa um fenômeno social que

constitui ao longo da vida um “resultado inevitável das experiências” (TEIXEIRA, 1978, p. 18).

Para uma experiência ser educativa e resultar em conhecimentos que serão utilizados em situações futuras, é imprescindível que haja um processo de pensamento na interação entre o sujeito e o meio. Dewey enfatiza esse processo ao discutir o conceito de pensamento reflexivo.

4.5.1. John Dewey e o conceito de pensamento reflexivo nos processos de formação

De acordo com as perspectivas mais atuais de formação ligadas ao paradigma da formação de professores orientada para a pesquisa (ZEICHNER, 1983) e as tradições da prática (ZEICHNER, 1993), a consideração de que os professores são capazes de produzir conhecimentos a partir de sua experiência no contexto em que situa a atividade profissional, está ligada ao conceito de reflexão que é fortemente disseminado entre investigadores, formadores de professores e educadores (MARCELO GARCÍA, 1997, ZEICHNER, 2008).

Marcelo García (1997) destaca que as origens dessa perspectiva que considera a reflexão sobre a própria prática como instrumento para o desenvolvimento do pensamento e a ação se remontam aos escritos de John Dewey que defendia o ensino reflexivo como forma de “exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem” (DEWEY, 1989, p. 25 *apud* MARCELO GARCÍA, 1997, p. 60).

Caparrós (1959) explica que Dewey concebe a educação como um processo complexo e por isso o pensamento reflexivo constitui condição e ao mesmo tempo resultado de toda aprendizagem. Segundo essa perspectiva, o pensamento é considerado um instrumento utilizado pelos homens para a resolução de problemas práticos da vida e por isso o objetivo dos professores versa sobre a aquisição de atitude científica ou o hábito mental científico (ou reflexivo) de seus alunos (CAPARRÓS, 1959).

Dewey (1959) considera que o pensamento reflexivo como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p. 13). Para o autor, o pensamento reflexivo representa a melhor maneira de pensar e apresenta a seguinte definição:

[...] pensar’ chama-se às vezes, a esse curso desordenado de ideias que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente [...] Ora, o pensamento

reflexivo parece-se a esse curso fortuito de coisas através do espírito, por que também consiste em uma sucessão de coisas pensadas; mas a diferença é que não basta a mera sucessão irregular ‘disto ou daquilo’. A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro; tecnicamente falando, um termo do pensamento. Cada termo deixa um depósito de que se utiliza o termo seguinte. A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum (DEWEY, 1959, p. 14)

Essa cadeia de pensamentos que constitui para Dewey o pensamento reflexivo envolve dois aspectos: “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (DEWEY, 1959, p. 22). De acordo com Dewey (1959) “a necessidade de solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo de reflexão” (p. 24) e, nesse sentido, o pensamento reflexivo envolve busca, pesquisa, investigação que se baseiam em evidências com o propósito de obter uma conclusão plausível diante de uma dificuldade, incerteza ou obstáculo. Para o autor, o processo de reflexão é orientado por um objetivo ligado à natureza do problema e as experiências passadas podem constituir um quadro de conhecimentos úteis para alcançar determinadas soluções. Desse modo, o autor afirma que “se já nos preocupamos antes com uma questão semelhante, é provável que surjam sugestões mais ou menos adequadas e eficientes” (DEWEY, 1959, p. 25).

Para Dewey (1959, p. 29), o pensamento reflexivo é constituído por alguns valores, que podem ser descritos como:

- **O ato de pensar possibilita a ação de finalidade consciente:** “é uma capacidade que nos emancipa da acção unicamente impulsiva e rotineira” (p. 26), pois possibilita prever, planejar e deliberar de modo consciente e intencional as ações de acordo com os objetivos. São ações inteligentes e racionais
- **O ato de pensar possibilita o preparo e a invenção sistemáticos:** é pelo pensamento que se aperfeiçoa e antecipa consequências futuras, podendo assim alcançá-las ou evitá-las.
- **Pensar enriquece as coisas com um sentido:** o pensamento atribui um valor as coisas e fenômenos diferente do que um ser que não reflete, pois “um objeto é mais que uma simples coisa: é uma coisa provida de sentido definido” (DEWEY, 1959, p. 29).

De acordo com o autor, não existe reflexão se passarmos de um assunto a outro sem

essa atividade mental, “só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa” (DEWEY, 1959, p. 25). Para Dewey, nem sempre a experiência prévia contribui para a solução de situações a partir do pensamento reflexivo, pois a pesquisa intelectual pode desagradar a muitos impacientes para alcançar brevemente uma solução.

Considerando essa característica de busca e pesquisa do pensamento reflexivo, Rodgers (2002) reafirma que para Dewey a reflexão constitui um modo sistemático, rigoroso e disciplinado do pensamento, com suas bases na investigação científica; e deve ocorrer em comunidade, ou seja, por meio da interação entre os pares. Baseando-se nas ideias de Dewey, a autora destaca que a reflexão constitui um processo de construção de sentido que promove uma compreensão mais profunda do aprendiz sobre experiência vivenciada e possibilita conexões com outras experiências e ideias (RODGERS, 2002).

Os conceitos de aprendizagem pela experiência e de pensamento reflexivo definidos por Dewey (1959, 1979), foram retomados no campo educacional em um movimento que resultou em transformações no modo de conceber o ensino e a formação de professores com a defesa de uma nova epistemologia da prática (SCHÖN, 1998) mais ligada ao contexto profissional e ao desenvolvimento de disposições que possibilitem a construção de conhecimentos pelos professores nesse contexto.

4.6. O conhecimento e a racionalidade da prática: elementos para uma epistemologia da prática profissional na teoria de Donald Schön

De acordo com Zeichner (2008) a concepção de prática reflexiva existe há muito tempo na filosofia ocidental e não-ocidental e tem como marco as ideias contidas no livro de John Dewey, intitulado “Como pensamos” (Dewey, 1933) que exerceu grande influência na educação desde sua proposição. Essa perspectiva, que valoriza o desenvolvimento de conhecimentos por meio da reflexão, foi retomada no livro de Donald Schön intitulado “O profissional reflexivo” (SCHÖN, 1983), que marcou a re-emergência da concepção de prática reflexiva como um tema importante da formação, estimulando a produção de uma grande quantidade de literatura sobre o tema (MARCELO GARCÍA, 1997; PIMENTA, 2006; ZEICHNER, 2008).

Donald Schön (1930-1997) foi professor de Estudos Urbanos e de Educação no MIT (Massachusetts Institute of Technology) e teve uma formação de base filosófica. Esse autor recebeu influência do pensamento de John Dewey, cujas obras foram estudadas em seu

trabalho de doutorado²² (ALARCÃO, 1996, PIMENTA, 2006). A partir disso, Schön aprofundou seus estudos sobre a formação profissional tornando-se o principal formulador de ideias ligadas à reflexão a partir da ação (ALARCÃO, 1996, PIMENTA, 2006).

Donald Schön propõe uma formação profissional baseada em uma epistemologia da prática que a considera como um momento importante para a construção de conhecimentos por meio da problematização e da reflexão (PIMENTA, 2006).

As expressões *prático reflexivo* e *ensino reflexivo* foram difundidos por todo o mundo e tornaram-se *slogans* nas reformas do ensino e da formação de professores, sendo adotados para justificar propostas formativas das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas (ZEICHNER, 1993, 2008). O autor argumenta que:

Este movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser considerado uma reacção contra o facto de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhe ditam fora da sala de aula, ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos (ZEICHNER, 1993, p. 16).

Esse movimento fortemente estabelecido na educação pode ter relação com um processo de transição ou mudança de paradigma na área da formação de professores provocado pela emergência de uma racionalidade prática e por mudanças no modo de conceber o ensino e a formação (ZECHNER, 1983). De acordo com Kuhn (1998) a mudança de paradigmas tem início a partir de revoluções que ocorrem em uma determinada comunidade científica e que partem da ideia de que o paradigma dominante não está atendendo mais às expectativas dos praticantes do grupo. Como destacado anteriormente, Kuhn (1998) afirma que “os paradigmas adquirem seu *status* porque são mais bem sucedidos que seus competidores na resolução de alguns problemas que um grupo de cientistas reconhece como grave” (p. 44). Desse modo, a revolução em uma comunidade científica é sempre precedida de uma crise (KUHN, 1998)

Pode-se considerar que, tanto no campo mais amplo da formação profissional, como na formação de professores, esse movimento de mudanças ligadas à uma nova racionalidade teve início com uma crise baseada em críticas a respeito da ineficácia da preparação dos profissionais para atender às novas demandas da sociedade. A esse respeito Schön (1998) destaca a existência de uma crise de confiança das profissões que se manifesta pelo crescente

²² A tese de doutorado de Donald Schön focalizou a teoria da investigação de John Dewey (SCHÖN, 2000).

ceticismo acerca da efetividade profissional e tem como foco central a questão do conhecimento profissional capaz de atender suficientemente as demandas da sociedade. Essa tendência à “desprofissionalização” (SCHÖN, 1998, p. 24) tem como consequência uma redução do mercado de trabalho, precariedade das condições de trabalho e baixo *status* econômico, suscitando em contrapartida um movimento de reestruturação das profissões e a adequação do conhecimento profissional de acordo com as necessidades e problemas da sociedade.

De acordo com Schön (1998) para a adequação do conhecimento profissional, os profissionais têm efetuado considerações em seus próprios campos, compreendendo, de um modo geral, que o conhecimento profissional não tem acompanhado a natureza mutável das situações práticas, caracterizadas pela “complexidade, incerteza, instabilidade, caráter único e conflitos de valores, que são crescentemente percebidos como centrais para o mundo da prática profissional” (p. 25). A análise sobre a própria crise de confiança de algumas profissões centra-se na incompatibilidade dos modelos tradicionais da prática e no reconhecimento da complexidade das situações práticas.

Schön (1998) se fundamenta nas ideias de Dewey para afirmar que “as situações da prática não constituem problemas que tem de ser resolvidos, mas situações problemáticas caracterizadas pela incerteza, a desordem e a indeterminação” (p. 26) e, mesmo que se tenha um conhecimento profissional que atenda às novas demandas da prática profissional, a melhoria da atuação profissional será transitória, pois “as situações da prática são por natureza instáveis” (idem), o que exige a capacidade de adaptabilidade do profissional.

Para discutir o problema da crise de confiança das profissões, Schön (1998) argumenta que, tradicionalmente, a base de uma profissão tem se apoiado em um modelo de racionalidade técnica constituído por um conjunto de conhecimentos sistemáticos de caráter “especializado, firmemente estabelecido, científico e padronizado” (SCHÖN, 1998, p. 33)²³. A padronização do conhecimento é concebida nesse modelo de racionalidade técnica como uma característica importante, pois se fundamenta em uma relação paradigmática do conhecimento da profissão e a prática. Para alcançar o *status* profissional almejado, os representantes das profissões consideram a necessidade de se estabelecer um corpo de conhecimentos básicos da profissão (baseados princípios gerais e científicos) e de verificar se eles se aplicam aos problemas da prática (SCHÖN, 1998). A esse respeito, Schön (1998) explica que:

²³ Texto original: “especializado, firmemente establecido, científico y estandarizado” (SCHÖN, 1998, p. 33).

A aplicação da ciência básica produz ciência aplicada. A ciência aplicada fornece técnicas de diagnóstico e de solução de problemas, que são aplicadas por sua vez à oferta real de serviços. O pedido de aplicação é também um pedido de derivação e dependência. Se diz que a ciência aplicada ‘se apoia’ nos fundamentos da ciência básica. E quanto mais básico e geral é o conhecimento mais alto é o *status* de seu produtor (SCHÖN, 1998, p. 34)²⁴.

A ideia de aplicação explicitada por Schön (1998) está relacionada a uma visão hierárquica do conhecimento profissional em que os princípios gerais oriundos da investigação ocupam o mais alto nível, enquanto a solução concreta dos problemas realizada pelos profissionais no contexto da prática está no nível mais baixo. O papel do investigador é normalmente considerado superior, pois proporciona os conhecimentos de base científica e a ciência aplicada que dão origem às técnicas apropriadas para o estabelecimento de diagnósticos e a solução dos problemas da prática, enquanto os profissionais assumem o papel fornecer aos investigadores os problemas de estudo revelados no exercício de sua atividade e a comprovação da utilidade dos resultados dos estudos (SCHÖN, 1998).

De acordo com Schön (1998), a mesma lógica de estruturação hierárquica entre a investigação e a prática também ocorre no modo como o currículo normativo é organizado na formação profissional, abordando inicialmente os conhecimentos da ciência básica e a ciência aplicada e somente depois as destrezas para a aplicação desses conhecimentos aos problemas concretos da prática. Ocorre, portanto, um padrão curricular dominante fundamentado na racionalidade técnica que atribui maior importância aos conhecimentos da ciência básica e da ciência aplicada, o que justifica serem aprendidos primeiro. Schön (1998) explica a origem da racionalidade técnica como:

[...] a racionalidade técnica é herança do positivismo, poderosa doutrina filosófica que se enraizou no século XIX como resultado do surgimento da ciência e a tecnologia e como um movimento social que aspirava à aplicação das mudanças da ciência e tecnologia para o bem-estar da humanidade. A racionalidade técnica é a epistemologia positiva da prática. Se institucionalizou na universidade moderna, fundada ao final do século XIX quando o positivismo estava em seu apogeu, e nas escolas profissionais, que asseguraram seu lugar na universidade nas primeiras décadas do século XX (SCHÖN, 1998, p. 40)²⁵.

²⁴ “la aplicación de la ciencia básica produce la ciencia aplicada. La ciencia aplicada depara técnicas de diagnóstico y de solución de problemas, que son aplicadas a su vez al real suministro de servicios. El pedido de aplicación es también un pedido de derivación y dependencia. Se dice que la ciencia aplicada “se apoya en” los cimientos de la ciencia básica. Y cuanto más básico y general es el conocimiento más alto es el estatus de su productor” (SCHÖN, 1998, p. 34).

²⁵ “La racionalidad técnica es la herencia del positivismo la poderosa doctrina filosófica que arraigó en el siglo XIX como resultado del surgimiento de la ciencia y la tecnología y como un movimiento social que aspiraba a la

A partir da necessidade de aplicação da ciência também à moralidade e à política, o conhecimento prático passou a ser concebido no positivismo “como um conhecimento da relação dos meios com os fins” (SCHÖN, 1998, p. 42). O conhecimento prático no positivismo tem um sentido instrumental baseado na escolha dos meios mais adequados para se alcançar determinado fim. De acordo com Schön (1998) a racionalidade técnica sustenta a ideia de que “seria possível selecionar os meios apropriados aos fins próprios mediante a aplicação da teoria científica apropriada” (p. 42)²⁶. Schön (1998) considera que esse modelo dominante de conhecimento profissional é mantido por muitas universidades que se baseiam na aplicação de teorias e técnicas científicas aos problemas instrumentais da prática (SCHÖN, 1998).

Opondo-se a essa perspectiva técnica, Schön (1998) ressalta que as situações práticas podem ser complexas, incompreensíveis e incertas, demandando um certo tipo de trabalho para se alcançar a construção, definição e tratamento do problema (SCHÖN, 1998). De acordo com Schön (2000), essas “zonas indeterminadas da prática” (p. 17) constituídas por situações incertas, singulares e conflituosas não são compatíveis com a resolução por meio de uma racionalidade técnica. O autor explica que “quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional” (SCHÖN, 1998, p. 17). Nesse sentido o modelo da racionalidade técnica seria incompleto pois não alcança todas as situações complexas da prática (SCHÖN, 1998).

Para superar essa lógica da racionalidade técnica, Schön (2000) defende a necessidade de se desenvolver no exercício da prática profissional um talento artístico (*artistry*) que significa “a competência através da qual os profissionais realmente dão conta das zonas indeterminadas da prática” (p. 22) ou ainda “tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (p. 29). O autor propõe a reestruturação dos currículos das instituições formadoras para integrar na formação profissional o ensino prático-reflexivo, concebido como um “ensino voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 2000, p. 25).

aplicación de los logros de la ciencia y tecnología para el bienestar de la humanidad. La racionalidad técnica es la epistemología positiva de la práctica. Se institucionalizó en la universidad moderna, fundada al final del siglo XIX, cuando el positivismo estaba en su apogeo, y en las escuelas profesionales, que aseguraron su lugar en la universidad en las primeras décadas del siglo XX” (SCHÖN, 1998, p. 40).

²⁶ “Sería posible seleccionar los medios apropiados a los fines propios mediante la aplicación de la teoría científica apropiada” (SCHÖN, 1998, p. 42).

Esse conhecimento empreendido na ação é de ordem tácita e dificilmente pode ser descrito verbalmente, pois “está implícito em nossos padrões de ação e em nosso sentido sobre as coisas com as quais estamos lidando” (SCHÖN, 1998, p. 55). Segundo Schön (1998), mesmo que o profissional se baseie nas teorias e técnicas, é necessário a realização de julgamentos e tomada de decisões adequadas durante a ação. Nesse sentido, o conhecimento profissional depende desse conhecimento tácito na ação, pois Schön (1998) explica que o profissional se utiliza do pensamento para compreender situações complexas e para nelas intervir a partir de um processo de reflexão que tem como fonte entendimentos implícitos que ele faz “[...] emergir, crítica, reestrutura e incorpora em uma ação” (p. 56). De acordo com Schön esse processo complexo de reflexão na ação muitas vezes resulta no que denomina de “arte” (p. 56) de reagir bem a situações problemáticas.

Para relacionar a reflexão na ação com a prática profissional, Schön (1998) considera necessário compreender o que se concebe por prática. Segundo o autor, a palavra prática é ambígua, pois pode se referir à atuação nas variadas situações profissionais ou à preparação para a execução por meio de uma atividade experimental ou repetitiva (SCHÖN, 1998). Aprender o talento artístico de uma prática profissional significa aprender novas formas de utilizar as competências já adquiridas pelas comunidades de profissionais que detêm um conhecimento especializado em sua área de atuação que lhes confere privilégios e a regulação da atividade profissional (SCHÖN, 2000). De acordo com o autor, a prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, como define Dewey, tradições de uma vocação. Os profissionais compartilham conhecimentos profissionais em tipos de situações familiares de situações práticas, “uma ‘prática’ é feita de fragmentos de atividades, divisíveis em tipos mais ou menos familiares, cada um dos quais sendo visto como vocação para o exercício de certo tipo de conhecimento” (SCHÖN, 2000, p. 36).

A concepção de prática profissional abordada por Schön (2000) também inclui uma noção de aprendizagem relacionada a situações semelhantes que se repetem e sugerem o modo como os profissionais denominam os casos:

Quando um profissional experimenta muitas variações de um pequeno número de tipos de casos, é capaz de “praticar” sua prática. Desenvolve um repertório de expectativas, imagens e técnicas. Aprende o que buscar e como responder ao que se encontra. Na medida em que sua prática é estável, no sentido em que fornece os mesmos tipos de casos, torna-se cada vez menos sujeita à surpresa. Seu saber da prática tende a tornar-se cada vez mais tácito, espontâneo e automático, conferindo a ele e a seus clientes os benefícios da

especialização (SCHÖN, 1998, p. 65-66)²⁷.

No entanto, Schön (1998) alerta que a especialização profissional pode ter efeitos negativos na medida que a prática se torna mais rotineira e repetitiva e o conhecimento mais tácito e espontâneo, o profissional pode perder importantes oportunidades de pensar sobre o que faz e passar a não se atentar à inadequação de alguns fenômenos às categorias de seu saber na ação. Segundo o autor, a reflexão pode constituir um caminho para revelar e criticar os conhecimentos tácitos desenvolvidos a partir de experiências repetitivas de uma prática especializada (SCHÖN, 1998). Os profissionais podem refletir sobre os saberes da prática analisando resultados e situações vivenciadas sem pretensões ou com esforço para se preparar para situações futuras (SCHÖN, 1998).

Mesmo considerando que as regras da experiência passada não podem ser diretamente aplicadas na situação problemática, Schön (1998) ressalta que o profissional possui um repertório de exemplos, imagens, compreensões e atuações desenvolvidos por meio de experiências passadas que são acessíveis para a compreensão das situações problemáticas e para a ação nelas empreendidas. Quando o profissional atribui um sentido a uma situação compreendendo-a como única, ele percebe algo como já presente em seu repertório, mas não é capaz de descrever o que é similar ou diferente das situações conhecidas. De acordo com Schön (1998, p. 131) “a situação conhecida funciona como um precedente, ou uma metáfora, ou [...] como um exemplar para a desconhecida”. Schön (1998) explica que:

Esta nossa capacidade para ver situações desconhecidas como se fossem familiares, e de fazer nas primeiras o que temos feito nas últimas, o que nos permite contribuir com a nossa experiência passada para que tenha a ver com o caso único. É nossa capacidade de ver *como* e fazer *como* que nos permite ter o tato necessário para os problemas que não estão em conformidade com as normas existentes²⁸ (SCHÖN, 1998, p. 132).

Donald Schön explora algumas ideias-chave para o desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática profissional e destaca a necessidade de se desenvolver um talento

²⁷ “Cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de “practicar” su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que se encuentra. En la medida en que su práctica es estable, en el sentido de que le aporta los mismos tipos de casos, se hace menos y menos objeto de la sorpresa. Su saber desde la práctica tiende que hacerse cada vez más tácito, espontáneo y automático, confiriéndole de ese modo a él y a sus clientes los beneficios de la especialización” (SCHÖN, 1998, p. 65-66).

²⁸ “Es nuestra capacidad para ver situaciones desconocidas como si fueran familiares, y de hacer en las primeras lo que hemos hecho en las últimas, lo que nos capacita para aportar nuestra experiencia pasada de modo que tenga que ver con el caso único. Es nuestra capacidad para ver *como* y hacer *como* lo que nos permite tener el tacto necesario para los problemas que no se adecuan a las normas existentes” (SCHÖN, 1998, p. 132).

artístico (*artistry*) na formação profissional, propondo repensar a formação para a prática reflexiva, que compreende processos de conhecer-na-ação, reflexão-na-ação, e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Desse modo o autor define:

- **Conhecer-na-ação:** muitas vezes não é possível descrever essa competência revelada nas ações, pois aprendemos situações complexas sem que seja possível uma descrição verbal da *performance* na ação desenvolvida. O autor define conhecer-na-ação como:

Usarei a expressão *conhecer-na-ação* para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances*, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está *na* ação. Nós revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita. Apesar disso, é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas (SCHÖN, 2000, p. 31).

Conhecer-na-ação, segundo Schön (2000), consiste em um processo tácito que ocorre espontaneamente, sem deliberação consciente e pode ser descrito sob a forma de “estratégias, compreensão de fenômenos e formas de conceber a tarefa ou problema adequado à situação” (p. 33) nos limites de situações que se concebe como normal. Quando é possível descrever a qualidade dinâmica de conhecer na ação, ela se transforma em conhecimento-na-ação (SCHÖN, 2000).

O ato espontâneo de conhecer-na-ação possibilita o desempenho de tarefas de rotina comum, mas quando essas situações produzem resultados inesperados e imprevisíveis é necessário que se desenvolva uma reflexão de modo consciente – mesmo que não seja possível descrevê-la verbalmente – para responder à essas situações que são caracterizadas por incertezas e indeterminações que não se encaixam nas categorias de conhecimento-na-ação. Schön (2000) reitera que as respostas a essas demandas singulares da prática podem ser alcançadas por meio da reflexão, que pode ocorrer de duas formas:

- 1) **Reflexão-na-ação:** busca uma nova maneira de interferir na situação em andamento para obter o melhor resultado. A reflexão-na-ação consiste em um processo crítico que questiona os pressupostos do conhecer-na-ação a fim de reestruturar as estratégias de ação e compreender os fenômenos ou formas de conceber o problema. Segundo Schön (2000), a reflexão gera a experimentação imediata de novas ações considerando o fato inesperado e o processo de conhecer-na-ação “com o objetivo de explorar fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos

inventado para mudar as coisas para melhor” (p. 34).

A reflexão-na-ação parte do reconhecimento de um saber na ação, pois muitas vezes se pensa sobre o que se faz e, portanto, se reflete na ação. O autor salienta que a reflexão-na-ação ocorre quando se passa pela experiência da surpresa, ou seja, quando a atuação intuitiva apresenta resultados inesperados demandando outras formas de agir diante da situação em andamento (SCHÖN, 1998). De acordo com Schön (1998) “a reflexão tende a centrar-se interativamente nos resultados da ação, na própria ação e o saber intuitivo implícito na ação” (p. 62)²⁹. Para o autor, cada nova experiência de reflexão-na-ação enriquece o repertório do profissional.

2) **Reflexão sobre a ação:** ocorre em um momento posterior à ação a partir da análise de como o conhecer-na-ação possibilitou o resultado diante do inesperado.

Assim como conhecer-na-ação, a reflexão na ação também é um processo que se desenvolve sem que se faça uma descrição verbal sobre ela. A descrição verbal ocorre quando se realiza uma **reflexão sobre a reflexão-na-ação** passada possibilitando “conformar indiretamente nossa ação futura” (SCHÖN, 2000, p. 36). Schön (2000) afirma que esses diferentes níveis de reflexão é que possibilitam o desenvolvimento de um *talento artístico*. Na epistemologia da prática alternativa sugerida pelo autor “o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional” (SCHÖN, 2000, p. 38)

Na base da reflexão-na-ação está o que Schön (2000) denomina de “visão construcionista da realidade” (p. 39) em que o profissional constrói situações de sua prática, reestruturando estratégias de ação, teorias de fenômeno, ou maneiras de conceber e testar experimentos imediatos, desenvolvendo novas compreensões. Enquanto a racionalidade técnica se baseia em uma visão objetivista da relação profissional de conhecimento que se baseia em um conjunto de fatos estruturados, seguindo regras aplicáveis para a obtenção de informações, inferência e teste de hipóteses.

Para dar legitimidade à reflexão, o autor defende o desenvolvimento de uma epistemologia da prática que situe a resolução técnica dos problemas em um contexto mais amplo de indagação reflexiva, mostrando o rigor da reflexão na ação, e articulando a arte da prática (com suas incertezas e singularidades) com a arte da investigação científica (SCHÖN, 1998). No sentido apresentado por Schön, a reflexão não se resume apenas à prática mas envolve uma articulação com diferentes conhecimentos adquiridos na formação. O autor

²⁹ “[...] la reflexión tiende a centrarse interactivamente en los resultados de la acción, la acción misma y el saber intuitivo implícito en la acción” (SCHÖN, 1998, p. 62)

explica que, quando um profissional constata que os elementos de seu repertório são insuficientes à situação, se torna necessário descobrir na ação novas possibilidades de adequação à nova perspectiva sobre a situação. Desse modo, como assinala Schön (1998), “a reflexão na ação implica o experimento” (p. 133).

A experimentação no sentido empregado por Schön (1998) se diferencia daquele empregado na racionalidade técnica que se baseia em uma lógica de controle, objetividade e distanciamento.

O método de experimentação baseado na racionalidade técnica constitui uma atividade em que se refuta ou confirma uma hipótese, que segue um processo de eliminação sendo aceita a hipótese que mais resiste à refutação, com o intuito de dar conta de um fenômeno incompreensível (SCHÖN, 1998). De acordo com Schön (1998), esse método de experimentação controlada apresenta limites para a prática profissional, pois supõe que o investigador se abstenha de suas próprias inclinações e interesses sobre a situação estudada e é difícil seguir suas normas na medida em que ocorrem rápidas mudanças no ambiente e nas situações da prática, tornando inviável a identificação de todas as variáveis de uma situação incerta.

O contexto prático é diferente do contexto de investigação, pois o interesse do profissional está em transformar a situação e compreendê-las. De acordo com o autor, a reflexão remete ao experimento imediato, ou seja, a experimentação de novas ações “com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor” (SCHÖN, 2000, p. 34).

Schön (1998) explica o experimento na prática é diferente do sentido ligado à investigação porque ultrapassa a comprovação de hipóteses e contempla vários tipos de experimentos com lógicas diversificadas que se misturam na prática. O autor destaca três tipos de experimento na prática:

- Experimento exploratório: quando a ação é empreendida somente para verificar o que ocorre, sem a definição de previsões ou expectativas, por isso não se adequam as normas da investigação experimental. Tem êxito quando se descobre algo na situação. O experimento exploratório consiste no “diálogo do profissional com a situação, na réplica que ele obtém e aprecia” (SCHÖN, 1998, p. 139)³⁰. Com base na hipótese, o profissional reformula o problema da situação.

³⁰ “El experimento exploratorio consiste en la conversación del profesional con la situación, en la réplica que obtiene y aprecia” (SCHÖN, 1998, p. 138).

- Experimento de teste em tempo: corresponde a ação empreendida para alcançar uma mudança desejada a partir de uma finalidade pré-definida. O autor denomina de “ação afirmada” quando se obtém o resultado desejado e “ação negada” quando os efeitos não estão de acordo com o que se deseja (SCHÖN, 1998, p. 137).

- Experimento de teste de hipóteses: é um jogo com a situação, em que se busca a confirmação da hipótese à situação, mas aceita a possibilidades disso não ocorrer. O experimento de teste de hipóteses não é totalmente auto confirmatório, pois admite a possibilidade de que a hipótese não seja comprovada. Se realiza uma discriminação entre hipóteses concorrentes. A hipótese pode ser “confirmada” quando as consequências previstas se adequam ao que se observa, apresentando maior resistência à refutação do que hipóteses alternativas que estão na disputa e são, portanto, “desconfirmadas” (SCHÖN, 1998, p. 137).

De acordo com Schön (1998) a situação prática não é um objeto de estudo independente ou autossuficiente que o investigador mantém distância, e desse modo explica que:

Quando o profissional reflete na ação em um caso que percebe como único, prestando atenção aos fenômenos e trazendo à superfície sua compreensão intuitiva deles, sua experimentação é exploratória, experimentando a ação e testando a hipótese. As três funções são realizadas exatamente pelas mesmas ações. E de fato se segue o caráter distintivo da experimentação na prática (SCHÖN, 1998, p. 138)³¹.

Schön (1998) salienta que a relação do investigador com a situação prática, conforme categoria utilizada por Dewey, é considerada “transacional” (p. 140), pois considera a relação do conhecedor com o objeto de conhecimento como uma transação. O autor explica que o profissional:

[...] molda a situação, mas em seu diálogo com ela, para que seus próprios modelos e apreciações também sejam moldados pela situação. Os fenômenos que ele busca compreender são parte de sua própria tarefa; ele está *na situação* que está buscando compreender. Ele entende a situação tratando de explorá-la e considera as mudanças resultantes não como um defeito do método experimental, mas como a essência de seu êxito (SCHÖN, 1998, p. 140-141, grifo do autor)³².

³¹ “Cuando el profesional reflexiona desde la acción en un caso que percibe como único, prestando atención a los fenómenos y sacando a la superficie su comprensión intuitiva de ellos, su experimentación es emseguida exploratoria, probando la acción, y probando las hipótesis. Las tres funciones son realizadas exactamente por las mismas acciones. Y de este hecho se sigue el carácter distintivo de la experimentación en la práctica” (SCHÖN, 1998, p. 138).

³² “Él da forma a la situación, pero en su conversación con ella, para que sus propios modelos y apreciaciones sean también conformados por la situación. Los fenómenos que busca comprender son parte de su propio

Ao se referir ao contexto de experimentação da prática, Schön (1998) define o conceito de mundo virtual como uma representação construída acerca do mundo real da prática. O autor considera a habilidade do profissional para manipular e construir mundos virtuais como um “componente crucial de sua habilidade não só em atuar artisticamente, mas em experimentar rigorosamente” (SCHÖN, 1998, p. 146). A esse respeito Schön (1998) esclarece que:

Os mundos virtuais constituem contextos para o experimento, dentro dos quais os profissionais podem suspender ou controlar alguns dos impedimentos cotidianos para uma rigorosa reflexão na ação. Eles constituem mundos representativos da prática no duplo sentido de “prática”. E a prática na construção, manutenção e uso dos mundos virtuais desenvolve a capacidade de reflexão na ação que nós chamamos de “talento artístico” (SCHÖN, 1998, p. 150)³³.

As restrições que impossibilitariam a ação são reduzidas no mundo virtual, com a possibilidade variar o ritmo da ação e de ensaiar ou mudar quantas vezes o profissional desejar. Pode aprimorar seu conhecimento com base nos resultados de suas ações com baixo risco para o mundo.

As ideias desenvolvidas por Donald Schön envolvendo o conceito de reflexão no campo mais amplo da formação profissional tem sido incorporadas às propostas de formação de professores a partir a consideração da importância desses profissionais desenvolverem tipos de conhecimentos que somente são adquiridos a partir de uma relação com a prática profissional. Essa perspectiva sugere uma relação mais estreita entre as instituições de formação e a escola, a criação de mundos virtuais (SCHÖN, 1998) fomentando nos professores o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre seu trabalho e produzir conhecimentos que contribuam para seu desenvolvimento ao longo da carreira e consequentemente alcançar a qualidade do ensino.

4.7. Epistemologia da prática profissional na formação de professores: da complexidade do ensino às mudanças no modo de conceber o professor e sua

quehacer; él está *en* la situación que está buscando comprender [...] Él entiende la situación tratando de explotarla y considera los cambios resultantes no como un defecto del método experimental, sino como la esencia de su éxito” (p. 140-141).

³³ “Los mundos virtuales constituyen contextos para el experimento, dentro de los cuales los profesionales pueden suspender o controlar algunos de los impedimentos cotidianos para una rigurosa reflexión desde la acción. Constituyen mundos representativos de la práctica en el doble sentido de “práctica”. Y la práctica en la construcción, el mantenimiento y uso de los mundos virtuales desarrolla la capacidad de reflexión desde la acción que nosotros llamamos maestría” (p. 150)

formação.

As transformações da sociedade, impactadas por avanços científicos e tecnológicos e pela internacionalização da economia, têm mudado consideravelmente a natureza do trabalho e a organização da produção, exigindo maior abertura e flexibilidade dos trabalhadores no desempenho de funções cada vez mais complexas e diversificadas (MARCELO GARCÍA, 2002). Nesse contexto, como afirma Marcelo García (2002), a formação constitui um tema prioritário, pois aparece “como instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (p. 11).

Essas mudanças no modo de conceber o trabalho implicam em novos desafios também à escola e ao trabalho docente que, somados aos problemas enfrentados pela profissão (condições precárias de trabalho, desprestígio da profissão, baixa remuneração, justaposição de funções de contensão social e afetiva em relação à função pedagógica, pouca autonomia das escolas, desvinculação entre o ensino e as exigências sociais, financiamento educacional insuficiente), impõem a necessidade de repensar a formação e construir estratégias para o desenvolvimento profissional dos professores (VAILLANT, 2012).

De acordo com Zeichner (1983) o debate na formação de professores por muito tempo foi realizado dentro dos parâmetros de um paradigma comportamentalista ligado à uma visão do ensino como “ciência aplicada” e do professor como um receptor passivo do conhecimento profissional e de executor no ensino. Essa concepção provém de um modelo de racionalidade técnica do ensino herdado do positivismo que prevaleceu até o século XX compreendendo a atividade profissional docente como um processo instrumental que se baseia na aplicação rigorosa de princípios gerais, teorias e técnicas científicas para a solução de problemas decorrentes da prática (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

O modelo de ensino baseado em uma racionalidade técnica consolida uma hierarquia entre os tipos de conhecimento, marcada por uma lógica de derivação das ciências básicas para as ciências aplicadas e subsequentemente para as competências e atitudes (PÉREZ GÓMEZ, 1997). Pérez Gómez (1997) salienta que a racionalidade técnica na formação de professores impõe “uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção de conhecimento” (p. 97). Essa lógica hierárquica entre os diferentes tipos de conhecimento tem como consequência a separação entre a investigação e a prática, o que supõe diferentes estatutos acadêmicos atribuídos aos profissionais que os produzem. Com essa perspectiva tecnológica do ensino, o desenvolvimento profissional dos professores era buscado em função da aquisição de

conhecimentos e competências identificados pelas investigações como fundamentais para um ensino eficaz (MARCELO GARCÍA, 1999). A redução da prática a uma racionalidade instrumental impõe aos professores a aceitação de metas definidas externamente para sua atividade profissional (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

Como destaca Pérez Gómez (1997), não se pode menosprezar que a racionalidade técnica trouxe avanços para a formação a partir do reconhecimento do apoio conceitual e teórico da investigação científica, contrapondo-se uma concepção baseada no “empirismo voluntarista” e no “obscurantismo teórico” que compreende que a formação ocorre basicamente a partir de processos de socialização e indução profissional a partir da prática desenvolvida na escola aumentando a possibilidade de reprodução de práticas, vícios, preconceitos etc. Segundo o autor, algumas posições mais avançadas da racionalidade técnica consideram que o ensino é constituído por uma dimensão técnica e uma dimensão artística, no entanto, o autor salienta a necessidade de:

[...] em primeiro lugar, determinar qual das diferentes aproximações teóricas é a mais adequada à produção de uma ciência do ensino; em segundo lugar deixar bem claro que a analogia do ensino com a medicina e com a engenharia é bastante frágil na medida em que a riqueza dos processos de ensino e aprendizagem reside na interação mental e social e na singularidade subjetiva que a caracteriza; em terceiro lugar, considerar o componente artístico que está presente no quotidiano educativo e que é subvalorizado pela racionalidade técnica; em quarto lugar, lembrar que as derivações normativas da racionalidade técnica tipificaram uma proposta rígida para a formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 99).

Apesar dessas considerações, Pérez Gómez (1997) complementa que não se deve descartar totalmente a racionalidade técnica no ensino, pois em algumas situações ela é necessária. No entanto, alerta para o fato de que a atividade profissional docente não é exclusiva e prioritariamente técnica. Nesse sentido, o autor destaca que a racionalidade técnica apresenta limites e lacunas, pois a prática profissional é constituída por situações problemáticas que muitas vezes são singulares e não se enquadram em técnicas e teorias genéricas pré-estabelecidas. Segundo Pérez Gómez (1997), não existe uma teoria única e objetiva capaz de oferecer uma solução geral baseada em técnicas, meios e regras que atendam suficientemente a demandas únicas, variáveis e incertas de qualquer situação de ensino. Ao se basear nas ideias de Donald Schön, Pérez Gómez (1997) argumenta que “a tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: *complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade* e

conflito de valores” (p. 99).

De acordo com Perrenoud (2008), a complexidade consiste em uma ideia que está na moda e, do ponto de vista da sociologia do trabalho, o autor explica que se considera que as profissões lidam com situações pouco definidas nas quais não foram previstos procedimentos, regras ou rotinas a serem aplicados ou adaptados a elas, o que demanda analisar o contexto, reelaborar o objetivo e organizar a ação (PERRENOUD, 2008).

Edgard Morin em seu livro intitulado “Introdução ao pensamento complexo” (2006) define complexidade como:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar (MORIN, 2006, p. 13)

Para Morin (2006) o pensamento complexo implica enfrentar esse emaranhado que constitui a complexidade. Perrenoud (2008) toma como referência a definição de complexidade feita por Morin (1977)³⁴, como um dos analistas dos sistemas vivos, para esclarecer a ação social ordinária no mundo escolar a partir de três pontos:

A complexidade está na base, constitui a natureza das coisas, do pensamento, da ação, da organização, o que significa que não podemos fazer com que desapareça; é feita da irrupção dos antagonismos no centro dos fenômenos organizados; para dominar a complexidade, devemos conseguir pensar essas contradições de forma conjunta (PERRENOUD, 2008, p. 31).

Ao refletir sobre a complexidade no campo educacional, Perrenoud (2008) cita como exemplo as contradições que ocorrem no contexto educativo entre “a pessoa e a sociedade, a unidade e a diversidade, a dependência e a autonomia, a invariância e a mudança, a abertura e o fechamento, a harmonia e o conflito, a igualdade e a diferença” (p. 31). Com essas contradições, o professor “navega à deriva ou, se preferirmos, avança como um equilibrista, sem jamais estar certo de ter encontrado um equilíbrio estável, tentando conciliar o inconciliável, como misturar água e fogo” (PERRENOUD, 2008, p. 22). Segundo Perrenoud

³⁴ MORIN, Edgar. La méthode. Tome I La nature de la nature. Paris: Le Seuil, 1977.

(2008) a docência, como uma profissão humanista, tem de confrontar “todas as contradições, ambivalências e incoerências da condição humana” (PERRENOUD, 2008, p. 23).

Perez Gómez (1997) também descreve as características do contexto de trabalho dos professores como um:

[...] meio ecológico complexo, definido pela interacção simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 102).

Com base nas características e especificidades da docência, Perrenoud (2008) afirma que complexidade está na própria natureza da relação educativa e dos sistemas de ensino, por isso essas situações muitas vezes significam agir com urgência e decidir na incerteza. A esse respeito explica que:

Agir na urgência é agir sem tempo de pensar e, ainda menos, de pesar longamente os prós e os contras, de consultar obras de referência, de buscar conselhos, de adiar a ação para identificar melhor os parâmetros da situação e considerar melhor as diversas possibilidades. Decidir na incerteza, significa decidir quando a razão ordenaria não decidir, significa decidir como se estivéssemos jogando pôquer, apenas com o *feeling*, pois não há dados nem modelos da realidade disponíveis para permitir calcular com uma certa certeza o que aconteceria se... (PERRENOUD, 2008, p. 15-16).

Considerando a definição de complexidade, as críticas dirigidas à racionalidade técnica na educação e na formação de professores considerada insuficiente para atuação dos docentes frente às situações complexas de sua prática profissional, promovem ao mesmo tempo o reconhecimento da necessidade de se desenvolver saberes primordiais para os profissionais atuarem nas situações complexas de seu campo de trabalho. Em outras palavras, Pacheco e Flores (1999) salientam que:

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (PACHECO; FLORES, 1999, p. 45).

Com o reconhecimento da docência como uma atividade profissional desenvolvida em um contexto educativo complexo que demanda diferentes tipos de conhecimentos, novas perspectivas de análise passam a focalizar preocupações com as dimensões “ocultas” do ensino (processos de pensamento, juízos e tomada de decisões) ocorrendo mudanças no modo de conceber o professor e o desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1999). Essa perspectiva, que considera o ensino como uma atividade prática e deliberativa, envolve situações interativas, pré-ativas (planificação) e pós-ativas (reflexão) (MARCELO GARCÍA, 1999).

Essas mudanças impõem na área da formação de professores a estruturação de um novo paradigma (ZEICHNER, 1983) marcado por um movimento iniciado nos anos oitenta a partir das referências sobre Donald Schön e o conceito de reflexão. De acordo com Zeichner (2008) após décadas da publicação do livro de Donald Schön, o conceito de profissional reflexivo permanece nas discussões sobre a formação docente e a preparação de professores reflexivos.

As ideias de Donald Schön intensificaram-se nos artigos sobre formação de professores e constituíram para muitos formadores referência obrigatória, promovendo, inclusive, a criação de números temáticos de revistas de especialidade (ALARCÃO, 1996).

Marcelo García (1997) realiza uma análise sobre o conceito de reflexão na formação de professores com base na extensa literatura educacional que focaliza essa temática como um novo objetivo que se estabelece para o desenvolvimento profissional docente no contexto de mudanças. O autor discute as diferentes questões que envolvem a reflexão a partir das investigações sobre o pensamento do professor, sob as quais foi possível a elaboração do quadro a seguir:

Quadro 7 - Síntese das contribuições da investigação sobre o pensamento do professor (MARCELO GARCÍA, 1997)

Pollard e Tann (1987)	Krogh e Crews (1989); Ross (1987)	Zeichner e Liston (1987)	Weis e Louden (1989)
Destrezas necessárias ao ensino reflexivo	Atitudes reflexivas	Níveis de reflexão ou de análise da realidade	Formas e momentos da reflexão
<u>Destrezas empíricas:</u> diagnosticar, compilar dados, descrever situações, processos, causas, efeitos e sentimentos	<u>Mentalidade aberta:</u> Escutar e respeitar diferentes perspectivas, sem parcialidade ou preconceito, ter atenção às alternativas, indagar possibilidades de erro, investigar	<u>Nível da análise das ações explícitas:</u> observação do que se faz	<u>Introspecção:</u> reflexão interiorizada e pessoal em que o professor reconsidera seus pensamentos e sentimentos em uma perspectiva distanciada da atividade cotidiana

	evidências conflituosas, procurar respostas etc		(entrevistas, biografias, diários etc)
<u>Destrezas analíticas:</u> análise dados e construir uma teoria	<u>Responsabilidade intelectual:</u> considerar as consequências, ser coerente com o que se defende, procurar propósitos educativos e éticos da própria conduta.	<u>Nível do planejamento e reflexão:</u> planejar o que se vai fazer e refletir posteriormente sobre o que foi feito, destacando o caráter didático (incluindo a reflexão sobre o conhecimento prático)	<u>Exame:</u> Mais próxima da ação, implica uma referência do professor a acontecimentos passados, presentes e futuros (ocorre em discussões de grupo onde se apresentam documentos como diários pessoais)
<u>Destrezas avaliativas:</u> valoração, emissão de juízos acerca dos resultados educativos	<u>Entusiasmo:</u> afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina	<u>Nível das considerações éticas:</u> análise ética ou política da própria prática e suas repercussões contextuais. É fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica sobre possibilidades de ação e as limitações sociais, culturais e ideológicas	<u>Indagação:</u> relacionada com o conceito de investigação-ação. Parte da análise da prática identificando estratégias para melhorá-la. Introduce o compromisso de mudança e aperfeiçoamento que as outras formas de reflexão não contemplam
<u>Destrezas estratégicas:</u> planejamento da ação com base na análise			<u>Espontaneidade:</u> é mais próxima da prática. Denominada por Schön de reflexão-na-ação. Reporta-se aos pensamentos dos professores no ato do ensino, possibilitando tomar decisões, resolver problemas etc.
<u>Destrezas práticas:</u> capacidade de relacionar a análise com a prática			
<u>Destrezas de comunicação:</u> partilha de ideias e discussão em grupo			

Fonte: Elaborado pela autora com base na obra de Marcelo García (1999).

Para salientar a disseminação do conceito de reflexão na área da formação de professores Marcelo García (1997) apresenta uma extensa lista de denominações identificadas na literatura a respeito da concepção de professor:

[...] prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruickshank & Applegate; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente (Stratemyer), professores adaptativos (Hunt), o professor como investigador na ação (Corey &

Shumsky), o professor como cientista aplicado (Brophy & Everston; Freeman), professores como sujeitos com um ofício moral (Tom), professores como sujeitos que resolvem problemas (Joyce & Harootunian), professores como sujeitos que colocam hipóteses (Coladarci), professores como indagadores clínicos (Smyth), professores auto-analíticos (O'Day), professores como pedagogos radicais (Giroux), professores como artesão políticos (Kohl) e o professor como acadêmico (Ellner) (MARCELO GARCÍA, 1997, p. 59).

Tendo como base as ideias de Schön, Alarcão (1996) situa os principais conceitos desenvolvidos por esse autor no “movimento que valoriza a epistemologia da prática nos processos de desenvolvimento profissional do professor” (p. 11). Considerando a repercussão do conceito de reflexão e da epistemologia da prática profissional na profissão docente, Schön (1997) dedicou um capítulo à análise do ensino reflexivo no campo da educação e na formação de professores. Schön (1997) assinala que, assim como em outras profissões, a crise de confiança profissional também está acontecendo na área da educação provocando a busca por uma nova epistemologia da prática profissional. De acordo o autor, a crise de confiança profissional na docência está centrada em um “conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos” (SCHÖN, 1997, p. 80).

Schön (1997) explica que o saber escolar é organizado em categorias baseadas em teorias e proposições resultantes de pesquisas. Como peças isoladas, a combinação dessas categorias pode resultar em sistemas mais complexos de conhecimento a partir da progressão dos níveis mais elementares aos mais avançados. No entanto, Schön (1997) critica a estratégia de ensino baseada no saber escolar considerando-a semelhante à estratégia e concepção de conhecimento implícitas nas reformas educativas que se baseiam em uma lógica de comunicação e controle regulador das escolas. De acordo com o autor, “o conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração” (p. 82).

O segundo tipo de conhecimento destacado por Schön (1997) articula o saber escolar com o conhecimento-na-ação. O autor explica que, quando um professor reconhece no aluno um conhecimento tácito (espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano) e pretende familiariza-se com ele, necessita então:

[...] prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas

dificuldade (SCHÖN, 1997, p. 82).

De acordo com Schön (1997) o processo de reflexão-na-ação que envolve a articulação entre esses conhecimentos na docência não exige uma descrição em palavras e ocorre a partir da combinação de momentos na prática de ensino que seguem as etapas ligadas à surpresa com algum fato na situação de ensino, à reflexão sobre o fato, à reformulação do problema suscitado pela situação e, por fim, o teste ou experimentação de uma nova hipótese. Em um momento posterior à situação, o professor pode refletir *sobre* a reflexão-na-ação tendo como base os aspectos que observou e os resultados que obteve, ou seja, “uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1997, p. 83).

Para Schön (1997) a formação de um professor capaz de refletir *na* e *sobre* a ação implica uma concepção de saber escolar diferente da epistemologia subjacente à universidade e deve se basear em uma aprendizagem profissional que tem como característica um *practicum* reflexivo que constitui um processo de “aprender fazendo” (p. 89) em parceria com os profissionais que já estão em exercício. O *practicum* é definido pelo autor como:

[...] um mundo virtual que representa o mundo da prática [...] é qualquer cenário que representa o mundo real – um mundo da prática – e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos erros, e tentar de novo, de outra maneira. Num *practicum* reflexivo os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos (SCHÖN, 1997, p. 89).

No entanto, Schön (1997) destaca que a epistemologia dominante na universidade e seu currículo profissional normativo dificultam a introdução do *practicum* reflexivo na formação dos professores e enfatiza que “primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada” (p. 91).

De acordo Alarcão (1996), mesmo que Schön não tenha centrado seus estudos especificamente na área da formação de professores, o interesse por suas ideias se justifica por três temas atuais abordados por ele: “por um lado, o conceito de profissional que tem de ser eficiente e a quem pedem contas; por outro, o da relação entre a teoria e a prática; e, finalmente, a temática da reflexão e da educação para a reflexão” (ALARCÃO, 1996, p. 12). Alarcão (2003) complementa que o fascínio pela concepção de professor reflexivo:

[...] pode ser entendido se tivermos em consideração a crise de confiança na competência de alguns profissionais (que tendemos a generalizar) a reacção

perante a tecnocracia instalada, a relatividade inerente ao espírito pós moderno, o valor hoje atribuído à epistemologia da prática, a fragilidade do papel que normalmente os professores assumem no desenvolvimento das reformas curriculares, o reconhecimento da complexidade dos problemas da nossa sociedade actual, a consciência de como é difícil formar bons profissionais, e outras mundividências associadas a estas representações sociais (ALARCÃO, 2003, p. 41-42).

A autora também supõe que a atração de leitores pelas obras de Schön se deve à crescente consciência da responsabilidade assumida pelos professores na sociedade, às dificuldades enfrentadas pelas instituições confiadas à formação desses profissionais e a “uma eventual esperança num paradigma eficaz que interligue teoria e prática na formação de professores e que em vão se tem procurado” (ALARCÃO, 1996, p. 13).

Historicamente, Tardif (2000) explica que a nova epistemologia da prática profissional está situada no cerne do movimento de profissionalização do ensino e da formação dos professores iniciado a partir dos anos 1980. O autor assinala que esse amplo movimento de profissionalização tem alcançado repercussão em muitos países e constitui “um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino (TARDIF, 2000, p. 06).

De acordo com Tardif (2000) a profissionalização do magistério se revela em um contexto paradoxal, concomitante a uma crise geral do profissionalismo e das profissões que tem como base controvérsias a respeito do valor dos fundamentos epistemológicos que devem sustentar as práticas profissionais, resumindo-se em quatro aspectos: 1. Crise da perícia profissional, que leva à impressão que as profissões não dispõem mais de um conhecimento estável e codificado, pois os conhecimentos especializados baseados na ciência aplicada perdem força em favor de saberes ambíguos, socialmente situados e localmente construídos que se baseiam em processos reflexivos, no imprevisto, criatividade, entre outros aspectos. 2. Crise na formação profissional causada pela falta de consenso sobre os conhecimentos necessários ao exercício profissional; 3. Crise de poder profissional, pois busca-se atender mais aos interesses do grupo profissional do que de seus clientes, reduzindo a confiança de seus clientes; 4. Crise da ética profissional causada por conflitos de valores que fundamentam a profissão.

Tardif (2000) explica que a perícia profissional³⁵ durante muito tempo esteve ligada a uma racionalidade instrumental que passou a ser considerada nas últimas décadas como

³⁵ A perícia profissional é definida por Tardif (2000, p.08) como os “conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais (médicos, engenheiros, psicólogos, formadores, professores etc.) procuram solucionar situações problemáticas concretas”.

limitada e insuficiente para a formação dos professores (TARDIF, 2000). Segundo o autor, o modelo aplicacionista ligado a essa racionalidade instrumental é constituído a partir de uma lógica disciplinar altamente fragmentada e especializada, regida praticamente por conhecimentos proposicionais, atribuindo pouca atenção às questões da ação. As disciplinas são concebidas como unidades autônomas, de curta duração e com pouco impacto na aprendizagem dos alunos, sendo também as atividades práticas dissociadas e subordinadas aos conhecimentos acadêmicos. Essa perspectiva tem sido muito criticada no campo educacional e se opõe a uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e no contexto de trabalho docente e desconsidera as crenças e representações precedentes dos professores a respeito do ensino (TARDIF, 2000).

Baseando-se nas críticas estabelecidas por Schön (1983) com relação aos conhecimentos instrumentais aplicados às situações da prática, Tardif (2010) destaca que “as situações de trabalho parecem irredutíveis do ponto de vista da racionalidade técnica do saber segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental dos problemas baseada na aplicação de técnicas e teorias construídas noutros campos” (p. 58). Ao considerar a relação entre tempo, trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais, o autor reitera que o exercício da docência exige saberes que são construídos e baseados no próprio cotidiano dos professores. Desse modo, Tardif (2010) explica que os saberes são “mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (p. 58).

Segundo Tardif (2000), essas críticas dirigidas à racionalidade técnica na formação têm impulsionando cada vez mais o estabelecimento de uma racionalidade “na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional” (p. 13).

De acordo com Tardif (2000) o movimento de profissionalização dos professores tem se focado tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício docente implicando na exploração de diversas ações, como a construção de um repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores mobilizados no contexto de trabalho; a introdução de dispositivos de formação, ação e pesquisa que considerem as necessidades, saberes e representações dos professores e que sejam pertinentes no desempenho de sua prática profissional; a transferência de dois terços da formação inicial para o contexto escolar; a quebra da lógica disciplinar universitária nos cursos de formação

profissional e a realização de pesquisas sobre a prática pedagógica dos professores universitários.

Nesse sentido, o processo de reformulação dos fundamentos epistemológicos da profissão docente se baseia no desenvolvimento de uma epistemologia da prática profissional que é definida por Tardif (2000) como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10). Segundo o autor, a epistemologia da prática profissional tem a finalidade de compreender a natureza e a função dos saberes profissionais no trabalho e na constituição da identidade docente buscando identificá-los e “compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 11).

Com base nessa nova epistemologia da prática profissional, Tardif (2000) caracteriza os saberes profissionais como temporais, provenientes da própria história de vida dos professores no decorrer da carreira por meio da própria prática vivenciada no espaço escolar, envolvendo dimensões identitárias e de socialização profissional. Esses saberes são plurais e heterogêneos advindos de diversas fontes por isso não formam um repertório unificado, se tratando “raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2000, p. 15). Essa definição reconhece o professor como ator profissional e constitui base para as reformas na formação do magistério desde os anos 1980, provocando a elevação da formação prática nos currículos de formação, práticas de formação reflexiva e o reconhecimento do valor dos saberes profissionais dos professores (TARDIF, 2000).

No entanto, os pressupostos ligados ao desenvolvimento de uma epistemologia da prática profissional tem sido alvo de constantes debates no campo da formação de professores, considerando alguns limites principalmente no que se refere à capacidade de reflexão dos professores e ao modo como esse conceito tem sido considerado nas propostas de formação docente.

Day (2001) considera que a reflexão possibilita o desenvolvimento de um conhecimento profissional com base nas situações de ensino, nos processos imersos na prática de elaboração de teorias, nas experiências de outros práticos e no conhecimento teórico. No entanto, o autor salienta que a concepção de reflexão-na-ação elaborada por Schön tem sido criticada, pois é preciso considerar outros aspectos que envolvem a prática como as condições

sociais da aprendizagem que ocorrem no local de trabalho, a variação do tempo disponível para a reflexão de acordo com a turma de alunos, os objetivos e estratégias utilizados nas aulas etc. Além disso a reflexão também pode ocorrer por outros motivos como por exemplo pela curiosidade, fuga à monotonia etc. Day (2001) ainda complementa que a reflexão não é um processo meramente cognitivo e necessita de um comprometimento emocional e desse modo:

[...] a profundidade da reflexão também depende dos níveis de energia, da disposição e da capacidade do professor de analisar não só a prática, mas também o contexto em que a prática se realiza – tudo isso num período de tempo curto. Mesmo os momentos mais longos para a reflexão na sala de aula [...] não proporcionam tempo suficiente para a reflexão deliberativa. Ao reflectirem na acção é provável que os professores recorram a quadros de referência existentes para resolver problemas e não para os definir. Neste contexto, a reflexão não conduz ao desenvolvimento, pelo contrário, reforça a experiência sem a reavaliar. Além disso, dado que a reflexão-na-acção é intuitiva, não é de todo seguro que as situações problemáticas da sala de aula resultem numa reflexão que permita ao professor interpretá-las e responder adequadamente (DAY, 2001, p. 55-56).

As críticas de Day (2001) a respeito da reflexão-na-ação também são atribuídas ao seu carácter de busca imediata de soluções para a prática o que reforça a ideia do ensino como *bricolagem* e do professor como um artesão que possui um modo próprio para criar diferentes atividades para a aprendizagem considerando as características dos alunos, o contexto, o tempo, os recursos etc. Considerando as condições para a reflexão na docência, Day (2001) argumenta que dificilmente este tipo de atividade resulta em uma reavaliação crítica da prática do professor e explica que:

A maior parte das aprendizagens na sala de aula, envolvem reflexão-na-acção, uma forma de aprendizagem inconsciente, rotineira, intensa e orientada para a solução de problemas, o que [...] em última análise limita o desenvolvimento do professor [...] Contudo, as oportunidades para reflectir, de forma mais abrangente e profunda, sobre os propósitos e as práticas de ensino são raras (DAY, 2001, p. 233).

A esse respeito Zeichner (2008) também destaca quatro temas que reduzem o potencial da reflexão para o desenvolvimento dos professores:

1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de

ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores (ZEICHNER, 2008, p. 544).

Pimenta (2006) também assinala que alguns estudos têm desenvolvido críticas sobre a prática reflexiva, destacando principalmente que Schön não estabeleceu como objetivo o processo de mudança institucional e social, focalizando a prática reflexiva em uma dimensão individual do trabalho dos professores. Nesse sentido, a autora adverte que “deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre” (PIMENTA, 2006, p. 24).

Essa problemática envolvendo o conceito de reflexão na docência evidencia o que alguns autores têm indicado como uma crescente banalização e apropriação acrítica dessa concepção resultando em um “praticismo” na formação dos professores a partir da ideia de que a prática seria suficiente para a construção dos saberes docentes e em um individualismo caracterizado por reflexão situada na própria prática dos professores (PIMENTA, 2006). No que diz respeito aos professores que já exercem a docência nos sistemas de ensino, Pimenta (2006) ressalta que a formação em nível superior oferecida a esses profissionais pode supervalorizar a experiência e resultar em um aligeiramento do processo formativo:

A questão se complica quando esses programas fazem uma formação superior aligeirada, considerando que a prática de que são possuidores, uma vez que já atuam profissionalmente, é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais amplo e profundo. Nesses programas, observa-se uma supervalorização da prática considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nelas presentes (PIMENTA, 2006, p. 46).

Outro aspecto ligado ao conceito de reflexão na formação de professores diz respeito ao modo como vem sendo considerado na esfera da política educacional. De acordo com Goodson e Hargreaves (2008), o saber prático pode constituir um importante elemento para o desenvolvimento do profissionalismo docente mas, em contrapartida, quando é excessivamente priorizado na formação e no trabalho dos professores, torna-se “facilmente sequestrado para ser colocado a serviço de projetos políticos dúbios que [...] estreitam a tarefa

e o profissionalismo do docente, reduzindo-o à execução técnica, competente, mas acrítica, das finalidades de um sistema reestruturado” (p. 218). Os discursos que enfatizam a prática como eixo na formação e como fonte de construção ou ressignificação de conhecimentos profissionais são, em alguns casos, tencionados a constituir argumentos que servem a outros propósitos, como o aligeiramento e a redução de custos. Nesse sentido, a formação docente pode percorrer “rotas alternativas” (ZEICHNER, 2013) em que se transfere a formação dos professores para a própria escola, reduzindo ou eliminando o papel das faculdades na formação de professores, justificando formas mais baratas e aligeiradas de se formar um quantidade elevada de professores. Muitas rotas alternativas caracterizadas pela “imersão” no magistério estão ligadas a uma visão técnica do papel dos professores e a esforços de dismantelar a autonomia universitária e dos docentes, transferindo formação para as escolas sob a responsabilidade de redes municipais de ensino com poucos recursos financeiros (ZEICHNER, 2013).

Desse modo, o sequestro do discurso sobre prática como eixo na formação profissional dos professores pode constituir uma armadilha para a profissão docente no campo da educação.

Para superar a perspectiva técnica e a banalização do conceito de reflexão, Pimenta (2006) ressalta que não se deve ignorar que a teoria assume um importante papel para a prática reflexiva e o desenvolvimento dos saberes dos professores, pois oferece perspectivas de análise que possibilitam a compreensão dos “contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2006, p. 26). A autora reitera que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista, para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2006, p. 24)

Seguindo essa perspectiva mais ampla da reflexão, Pimenta (2006) destaca que alguns estudos têm apontado a necessidade de se promover uma articulação entre a teoria e a prática nos processos de reflexão para a construção dos conhecimentos dos professores. Sob uma perspectiva emancipatória, defende que a prática reflexiva deve levar em consideração as condições sociais onde o exercício profissional ocorre, a consciência do papel político da ação

docente no direcionamento dos objetivos democráticos e emancipatórios, deve ser realizada coletivamente transformando as escolas em comunidades de aprendizagem (PIMENTA, 2006).

Seguindo essa perspectiva Zeichner (2008) defende que uma formação docente reflexiva que realmente fomenta o desenvolvimento profissional deve estar “conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo” (p. 545). Essa perspectiva, baseada em uma racionalidade *crítica*, parece constituir o horizonte para a construção das propostas de formação que, como destaca Diniz-Pereira (2014), possibilitam “romper com propostas conservadoras e simplistas de formação docente baseadas no modelo da racionalidade técnica” (p. 41) que prioriza a aplicação rigorosa de conhecimentos oriundos da teoria científica ou uma técnica em situações da prática concebidas como fixa. Do mesmo modo, contorna perspectivas baseadas em concepções de reflexão com um viés individualista e interiorizado que focaliza a própria prática, desconectada das condições sociais que envolvem a educação (ZEICHNER, 2008).

A racionalidade crítica adota uma visão dialética de conhecimento, que concebe a educação como uma atividade social e política situada em um contexto sócio-histórico, na perspectiva de promover transformações sociais (DINIZ-PEREIRA, 2014). Essa abordagem concebe a pesquisa como um elemento central para compreender o ensino e o currículo de um modo crítico e estratégico (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Day (2001) ressalta que o desenvolvimento profissional a partir da experiência consiste, portanto, em um processo complicado. O autor destaca que uma perspectiva de desenvolvimento mais interacionista ligada às ideias de Elliott representa a mais adequada à noção de desenvolvimento profissional por ele defendida, pois “tem em consideração a necessidade de os profissionais se prepararem e responderem aos contextos pessoais, profissionais, organizacionais e políticos em mudança” (p. 90).

Baseando-se em uma racionalidade crítica, Elliott (1993) considera que os professores não podem melhorar suas práticas isoladamente sem uma significativa interação com seus pares profissionais; as reformas instituídas hierarquicamente nas escolas e sistemas sociais são falhas ao tentar conduzir mudanças nas práticas dos professores. No bojo da pesquisa-ação, o autor busca compreender o desenvolvimento em uma perspectiva teórica mais ampla sobre a relação entre as ações humanas individuais e as ações sociais.

Elliott (1993) argumenta que o movimento de pesquisa educacional tem atribuído substancial atenção nas relações, situações e eventos que ocorrem em sala de aula com a perspectiva de melhoria da qualidade do ensino a partir da ideia de que os professores são

capazes de efetuar mudanças significativas em sua prática em sala de aula. No entanto, o autor ressalta que alguns pesquisadores questionam tal suposição com a justificativa de que as práticas individuais dos professores são moldadas pelas características estruturais das escolas como sistemas sociais, sendo estes constituídos por um consenso normativo sobre seus propósitos. Seria esse consenso de interesse que atribui poder aos sistemas para moldar as atividades de seus membros. Os membros permitem que o sistema modele suas atividades pois compartilham uma visão de suas funções. Desse modo, o poder educativo reside nas escolas como sistemas organizacionais, e não na ação exercida por professores individuais nas salas de aula.

Elliott (1993) contrapõe-se a essa perspectiva normativo-funcionalista apresentando as características da pesquisa-ação em sala de aula, baseada em uma concepção de avaliação que envolve um processo contínuo de monitoramento auto-reflexivo que é realizado pelo professor na tentativa de desenvolver inovações que contribuam para alcançar respostas às situações problemáticas da prática. Assim concebida, a avaliação na proposta da pesquisa-ação centra-se nas interações pedagógicas entre professores e alunos e tem o objetivo de descobrir quais elementos da prática são indicativos de qualidade e de definir quais estratégias de ação são adequadas às situações pedagógicas. Desse modo, a avaliação busca evidências qualitativas para apoiar os julgamentos dos professores sobre o significado de suas ações em situações específicas. Segundo o autor, a coleta dessas evidências não se baseia em indicadores pré-estruturados, e sim na formulação e teste de hipóteses na prática.

O autor critica uma visão hermenêutica ingênua da pesquisa-ação que concebe a possibilidade dos professores individuais transformarem significativamente sua prática a partir da reflexão dos dados que coletam a partir da interação com seus alunos na sala de aula. A superação dessa visão é discutida pelo autor a partir do “paradigma crítico” de pesquisa-ação educacional, inspirado na ideia de uma ciência social crítica desenvolvida por membros da Escola de Frankfurt, particularmente na forma articulada por Habermas. Esse paradigma busca melhorar as interpretações e práticas dos professores nas salas de aula, incorporando a ideia de que a pedagogia é moldada e limitada por estruturas externas de poder.

Diferente do pressuposto normativo-funcionalista que considera as escolas como sistemas sociais que baseiam-se em um consenso sobre seus objetivos e finalidades e têm o poder para moldar as práticas pedagógicas, o “paradigma crítico” ou “paradigma pós-hermenêutico” da pesquisa-ação educacional adota a perspectiva marxista de que o poder dos sistemas sociais surge a partir de conflitos de interesses de classe (ELLIOTT, 1993). Nesse sentido, as escolas como sistemas nas sociedades capitalistas são agentes de opressão que

reproduzem condições sociais injustas e desiguais fomentando os interesses de alguns setores da sociedade enquanto outros são excluídos. Segundo essa perspectiva, a opressão das escolas não alcança somente algumas categorias de estudantes negando-lhes acesso ao desenvolvimento de suas capacidades mas também impede os professores de se engajar em atos pedagógicos que sirvam aos interesses da justiça e da igualdade. No entanto, de acordo com teóricos educacionais críticos, os professores podem emancipar suas atividades das estruturas de dominação que atualmente constituem as escolas como sistemas sociais e para isso precisam:

[...] refletir sobre as formas pelas quais suas interpretações da vida em sala de aula são moldadas por estruturas ideológicas que funcionam para legitimar suas atividades e mascarar as propriedades estruturais que elas reproduzem. Este paradigma pós-hermenêutico da pesquisa-ação envolve professores no processo de explicar reflexivamente as propriedades estruturais que moldam suas 'teorias' e práticas (ELLIOTT, 1993, p. 179)³⁶.

O autor reitera que esse modo dos professores reagirem às formas de dominação mantém as condições do discurso crítico livre e aberto e deve ocorrer por meio da participação coletiva com outros profissionais dentro da escola como uma organização com o intuito de manter uma forma de discurso crítico e a produção de um “consenso racional” (ELLIOTT, 1993, p. 180) sobre as práticas dos professores fundamentadas nos valores democráticos de liberdade, igualdade e justiça, pois “somente o coletivo esclarecido tem o poder de resistir às estruturas de dominação” (idem). Desse modo, a pesquisa-ação baseada no paradigma crítico constitui “uma forma de discurso colaborativo aberto sobre a prática da escolarização, que capacita os professores a melhorar coletivamente suas práticas pedagógicas” (ELLIOTT, 1993, p. 180)³⁷.

Essas diferentes racionalidades presentes no modo de conceber a reflexão na área da formação de professores reafirmam a multiplicidade de tradições da prática reflexiva (ZEICHNER, 1993) que se instalam entre propostas de reforma contemporâneas. Essas múltiplas perspectivas na área da formação de professores representam um movimento que faz parte da estruturação de um paradigma da formação de professores orientada para a pesquisa (ZEICHNER, 1983).

³⁶ “[...] about the ways in which their interpretations of classroom life are shaped by ideological structures which function to legitimate their activities and mask the structural properties they reproduce. This post-hermeneutic paradigm of action research involves teachers in the process of reflexively explicating the structural properties which shape their 'theories' and practices” (p. 179).

³⁷ “[...] is a form of open collaborative discourse about the practice of schooling which empowers teachers to collectively improve their pedagogical practices” (ELLIOTT, 1993, p. 180).

Com proximidade a esse conceito, Behrens (2007) assinala que o movimento paradigmático que se estabelece na educação busca caminhos para a formação dos professores “que levem à reflexão *na* e *para* a ação [...] para desafiá-los a modificar e transformar seu papel como docente com consciência crítica e reflexiva” (p. 446).

Behrens (2007) analisa as influências dos paradigmas da ciência na formação de professores e assinala a existência de “uma abordagem conservadora baseada na racionalidade newtoniana cartesiana, e de outro lado, uma abordagem inovadora que atende a uma visão da complexidade, da interconexão e da interdependência” (p. 441). A autora explica que:

Na formação dos professores o paradigma conservador carregou as denominações de treino e de capacitação. No paradigma da complexidade a formação tem sido designada: inicial, contínua ou continuada. Nessa última década, aparece na formação para docência o movimento de desenvolvimento profissional dos professores (BEHRENS, 2007, p. 440).

Segundo Behrens (2007) o paradigma da complexidade passa a instaurar uma nova visão de homem, de sociedade e de mundo a partir de uma perspectiva crítica, reflexiva e transformadora na Educação e de sua articulação a múltiplas abordagens, visões e abrangências. Esse movimento busca superar uma abordagem conservadora e positivista na educação e promover uma formação de professores que possibilite a capacidade de investigar e uma nova maneira de ensinar e de aprender a partir das situações incertas que envolvem seu trabalho (BEHRENS, 2007). De acordo com a autora, “a formação de docentes para atuar no novo paradigma requer processos de qualificação contínua e que abordem uma visão crítica, reflexiva e transformadora” (BEHRENS, 2007, p. 445).

Segundo esse movimento paradigmático, “a formação seria focalizada no processo e não no produto, pois precisa ser contínua, progressiva e ampla e que propicie o desenvolvimento e o aprimoramento da teoria em aliança com a prática docente” (BEHRENS, 2007, p. 446). No paradigma da complexidade a formação é compreendida como um processo contínuo que ocorre ao longo da carreira docente e, desse modo, a concepção de desenvolvimento profissional passa a assumir destaque nos debates sobre formação nas últimas décadas (BEHRENS, 2007).

Marcelo García (1998) afirma que “juntamente com as pesquisas que investigaram os processos de mudança, aprendizagem e desenvolvimento dos professores, têm sido realizadas pesquisas sobre os processos de desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCÍA, 1998, p. 66). De acordo com o autor, o conceito de desenvolvimento profissional “tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da

compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” (2009, p. 07). O desenvolvimento profissional vem recebendo um sentido mais amplo, sendo concebido como um processo contínuo e a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e experiências e mantém relação com a escola e inovação do currículo (MARCELO GARCÍA, 2009).

Essa nova perspectiva envolvendo o desenvolvimento profissional docente tem sido explorada pela comunidade acadêmica que se ocupa da formação de professores, focalizando as etapas de desenvolvimento docente, as necessidades e preocupações dos professores correspondentes a cada uma dessas etapas, entre outras questões.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: uma concepção centrada na aprendizagem de adultos, nos estágios de desenvolvimento e nos contextos de aprendizagem dos professores

Nos últimos anos, vem ocorrendo um crescimento do número de pesquisas centradas no processo docente de aprender a ensinar, sob uma perspectiva mais global e sistêmica de análise dos processos de mudança e inovação a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais (MARCELO GARCÍA, 1998). Essa atenção acentuada que a literatura educacional tem atribuído aos processos de aprendizagem do professor constituem, para Marcelo García (1998), novidades relevantes para a área da formação de professores, pois vem contribuindo para o desenvolvimento de estudos que “analisam e avaliam os modelos de desenvolvimento profissional, bem como as diferentes fases desse processo” (MARCELO GARCÍA, 1998, p. 63).

Zeichner (2003) assinala, a partir de uma análise no contexto dos Estados Unidos da América (EUA), que nos últimos anos diversas organizações têm articulado um conjunto de normas ou princípios para o desenvolvimento profissional dos professores, em sua maioria relacionando a investigação na aprendizagem dos professores. Essa perspectiva, como forma de exploração sistemática e intencional das experiências dos professores, enfatiza a importância de possibilitar o engajamento desses profissionais em questionamentos e reflexões com seus pares a respeito dos problemas inerentes ao cotidiano de seu trabalho.

Essa perspectiva parece estar relacionada ao *paradigma da formação de professores para a pesquisa* (ZEICHNER, 1983) que aponta para a necessidade de os professores desenvolverem capacidades para a investigação crítica sobre o ensino, relacionado à habilidade técnica como um meio para alcançar os fins desejados. Nesse sentido, tal perspectiva concebe o professor como agente ativo em sua própria formação, consciente das consequências de suas ações e dos aspectos contextuais que limitam sua prática (ZEICHNER, 1983). De acordo com Zeichner (1983), os esforços, ao longo da história, para promover uma formação de professores "orientada para a investigação" representam tentativas de desenvolver entre os professores as habilidades para a “ação reflexiva” (DEWEY, 1933 *apud* ZEICHNER, 1983, p. 06) com base na análise em termos de seus efeitos sobre os alunos, as escolas e a sociedade.

Segundo Marcelo García (2009) a nova perspectiva de desenvolvimento profissional que se desenvolve na área da formação de professores passa a conceber o professor como um *prático reflexivo* que relaciona as novas experiências com seus conhecimentos prévios, “um

sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão” (p. 10). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional é concebido como um processo que ocorre ao longo da vida profissional dos professores e, embora assuma espaços de reflexão individuais, também considera a importância do caráter colaborativo no processo de formação (MARCELO GARCÍA, 2009).

O desenvolvimento profissional docente também está relacionado com os processos de reforma da escola pois implica a participação dos professores, enquanto profissionais, na reconstrução da cultura escolar. Segundo o autor, não há um modelo único de desenvolvimento profissional aplicável em todas as escolas, pois esse processo pode adotar diferentes formas em diferentes contextos (MARCELO GARCÍA, 2009).

A consideração de que o ensino constitui uma atividade complexa que ultrapassa a mera aplicação de conhecimentos técnicos possibilita valorizar a capacidade dos professores produzirem conhecimentos que melhor atendam às necessidades da prática profissional. O desenvolvimento dessas disposições ligadas à aprendizagem dos professores em seu próprio contexto de trabalho promove o estabelecimento de uma relação com a teoria de aprendizagem de adultos.

De acordo com Marcelo García (1999), a área da formação de professores tem produzido investigações que ressaltam a necessidade de se estudar o processo de aprendizagem dos docentes enquanto pessoas adultas, como sujeitos ativos em sua própria aprendizagem. Tem sido ultrapassada a visão dos docentes como meros executores de atividades ligadas ao ensino, a partir da consideração de que a atividade profissional – inclusive na docência - implica situações formais e não formais de aprendizagem. O autor explica que a aprendizagem de adultos nas propostas das instituições formativas e nas diversas modalidades de atividades inspiradas nessas teorias são organizadas levando em consideração as características de maturidade cognitivas e sociais dos indivíduos, as diversas situações e contextos organizados em situações formais de aprendizagem, e também:

[...] o nível de responsabilidade e de autonomia dos adultos, como desde uma situação fortemente controlada pelo formador, devido à ausência de competência e conhecimento por parte dos adultos (professores), até situações formais de aprendizagem nas quais são os próprios adultos que, no âmbito de um programa estabelecido e negociado, podem dirigir a atividade de formação na medida que possuem conhecimentos, experiência e motivação (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 50-51).

Marcelo García (1999) complementa que a aprendizagem autônoma é a forma

significativa para o adulto, mesmo em situações formais de aprendizagem. A aprendizagem autônoma demanda a capacidade de análise reflexiva, inteligência crítica e pensamento independente e prioriza a capacidade de tomar iniciativas (com ou sem ajuda) para planejar, desenvolver e avaliar a própria aprendizagem (MARCELO GARCÍA, 1999). Ressalta-se que a centralidade que a experiência assume como base para a aprendizagem de adultos constitui uma ideia amplamente aceita no campo da formação, assumindo sua importância na pós-modernidade (TENNANT, 1996)³⁸. A ideia de aprender com a experiência apresenta tendências pós-modernas, principalmente se os aprendentes são concebidos como principais produtores de conhecimento por meio da imersão na prática (TENNANT, 1996).

Outras perspectivas somam-se à emergência da **teoria** de aprendizagem de adultos no contexto da formação de professores, como é o caso da Andragogia, concebida como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (KNOWLES, 1984, p. 55). A Andragogia se difere da Pedagogia que é dirigida à formação de indivíduos que ainda não atingiram a fase adulta.

De acordo com Knowles (1984) a Andragogia se fundamenta em pelo menos quatro hipóteses cruciais sobre as características dos aprendizes adultos:

Essas suposições são que, à medida que a pessoa amadurece, (1) seu autoconceito se move de uma personalidade dependente para a de um ser humano autodirigível; (2) ele acumula um crescente reservatório de experiência que se torna um recurso crescente para a aprendizagem; (3) sua disposição para aprender torna-se cada vez mais orientada para as tarefas de desenvolvimento de seus papéis sociais; e (4) sua perspectiva de tempo muda de uma aplicação adiada do conhecimento para o imediatismo da aplicação e, portanto, sua orientação para o aprendizado muda de centralidade de assunto para centrada no problema³⁹ (KNOWLES, 1984, p. 55).

Marcelo García (1999) discute os princípios da Andragogia formulados por Knowles (1984) para analisá-los mais especificamente na formação dos professores, considerando que: os docentes podem evoluir de uma condição de dependência para a autonomia, passando por fases que supõem o desenvolvimento do nível de maturidade pessoal; que a formação precisa considerar a experiência cotidiana dos professores; que os professores geram conhecimento

³⁸ Mark Tennant também é uma referência utilizada por Marcelo García (1999) ao abordar o conceito de aprendizagem de adultos.

³⁹ “These assumptions are that, as a person matures, (1) his self-concept moves from one of being a dependant personality toward one of being a selfdirecting human being; (2) he accumulates a growing reservoir of experience that becomes an increasing resource for learning; (3) his readiness to learn becomes oriented increasingly to the developmental tasks of his social roles; and (4) his time perspective changes from one of postponed application of knowledge to immediacy of application, and accordingly his orientation toward learning shifts from one of subjectcenteredness to one of problem-centeredness” (KNOWLES, 1984, p. 55).

prático a partir da reflexão sobre a experiência; que a aprendizagem dos professores deve considerar as necessidades e problemas percebidos por eles próprios; e por último que a aprendizagem de adultos deve promover a motivação dos professores para aprender.

A teoria da aprendizagem de adultos introduz novas perspectivas para a formação de professores, estabelecendo relação com o conceito de desenvolvimento profissional, que considera as demandas dos professores para lidarem com a complexidade do ensino. Tal perspectiva concebe a prática como um importante elemento no processo formativo e reconhece a diferentes formas de aprendizagem desenvolvidas ao longo da vida profissional dos professores.

Desse modo, o desenvolvimento profissional pode concretizar-se “como uma atitude permanente de questionamento e busca de soluções” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137) que requer a capacidade de os professores tomarem iniciativas e planejar, organizar, aplicar e avaliar sua aprendizagem de forma autônoma (DÍAZ, 2001).

Marcelo García (1997) reitera a necessidade de se considerar a formação de professores como um *continuum*, composto por diferentes fases e, nesse sentido, define o conceito de desenvolvimento profissional como aquele que mais se adapta à atual concepção de professor como profissional, pois “desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores” (p. 55).

Uma análise realizada pelo mesmo autor destaca que diferentes estudos na área da formação definem o desenvolvimento profissional como:

[...] um *processo*, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10, grifos do autor).

Tendo como base essas análises, o autor enfatiza a emergência de uma nova perspectiva que caracteriza o desenvolvimento profissional docente como um processo que se desenvolve a longo prazo, em contextos concretos relacionados à escola e às práticas em sala de aula e que se baseia no construtivismo, e não em modelos transmissivos. Dessa forma, ele salienta que essa concepção emergente de desenvolvimento profissional concebe o professor como um prático reflexivo que detém conhecimentos profissionais prévios e aprende novos conhecimentos de forma ativa a partir da relação que estabelece entre esses conhecimentos e suas experiências ao longo do tempo. Essa definição também assume uma dimensão

colaborativa entre os profissionais e está ligada à reforma da escola buscando reconstruir a cultura escolar (MARCELO GARCÍA, 2009)

O conceito de desenvolvimento profissional possibilita a ampliação do *locus* de formação dos professores para espaços mais amplos e diferenciados, incluindo o contexto profissional sob o qual se considera que os professores também desenvolvem conhecimentos. A esse respeito, Marcelo García (1999) considera que o desenvolvimento profissional dos professores se insere em um contexto que também inclui o desenvolvimento organizacional e curricular, pois os professores participam como agentes ativos na escola (concebida como espaço de mudança e formação) e na estruturação curricular.

A concepção de desenvolvimento profissional docente assumida por Marcelo García (1999) aponta para uma abordagem de formação que valoriza o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, pois envolve todos os responsáveis pelo aperfeiçoamento da instituição escolar, a partir de integração entre os professores, a escola, o currículo e inovação, o ensino (MARCELO GARCÍA, 1999). A participação ativa dos professores no desenvolvimento de projetos curriculares na escola, por exemplo, pode contribuir para seu desenvolvimento profissional à medida que pode contribuir para promover a mudança da prática e das crenças docentes, o trabalho coletivo e colaborativo, desenvolver novos conhecimentos, novos materiais etc (MARCELO GARCÍA, 1999).

Diferente de uma concepção de formação tradicionalmente oferecida aos professores, essa perspectiva baseada em uma concepção de desenvolvimento profissional busca reconhecer e distinguir as especificidades, preocupações e necessidades em cada etapa da vida profissional dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999) considerando-as fundamentais na construção dos processos de formação ao longo da carreira

Assumindo uma perspectiva que, em diversos aspectos, parece próxima àquela assumida por Marcelo García, Day (2001) enfatiza que o desenvolvimento profissional pode ocorrer ao longo de toda a carreira, a partir de diferentes tipos de aprendizagem proporcionadas por uma variedade de atividades formais e informais que possibilitam “processos de revisão, renovação, aperfeiçoamento do seu pensamento e ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (p. 16). Para o autor, o desenvolvimento profissional inclui:

[...] quer a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem ‘acelerada’, disponíveis

através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (DAY, 2001, p. 18).

No entanto, diferente de Marcelo García (1999), que enfatiza o carácter contínuo e evolutivo do desenvolvimento profissional, Day (2001) destaca que esse processo pode não ocorrer por meio de uma progressão lógica de aprendizagem a partir da experiência, pois carrega significados múltiplos e até contraditórios. O autor alerta que não se deve ignorar “a complexidade e dinâmica da vida na sala de aula, as discontinuidades da aprendizagem e a importância de oportunidades regulares contínuas para a reflexão deliberada ‘na’ e ‘sobre’ a experiência como formas de situar a compreensão do significado da experiência e alargá-la a contextos mais abrangentes” (DAY, 2001, p. 89-90). Os professores podem passar por diferentes níveis de desenvolvimento ao longo da vida profissional, podendo em alguns momentos progredir ou regredir por motivos relacionados a fatores pessoais, psicológicos, sociais e profissionais (DAY, 2001). Nesse sentido, não se aprende pela experiência direta, mas é necessário que ela seja analisada, assimilada, examinada e negociada para contribuir para a construção de conhecimentos (DAY, 2001).

Segundo estudos realizados pelo mesmo autor, é possível identificar estágios de desenvolvimento ao longo da carreira profissional se baseando na capacidade de adquirir estilos flexíveis de comportamento em determinadas situações e na progressão da aprendizagem a partir da experiência (DAY, 2001). No entanto, ele salienta que a experiência somente se transforma em conhecimento se a mesma passar por um processo de assimilação e análise. O autor reitera que:

A aprendizagem a partir da experiência directa da prática por si só implica, quando muito, um crescimento limitado. O desenvolvimento de rotinas, a existência de um conhecimento tácito e a resistência à abertura e ao *feedback* constituem aspectos que servem para controlar os professores, ao invés de os libertar do fardo de uma prática não examinada e acumulada. Aprender através da prática em si mesma conduzirá, assim, à experiência, mas sem oportunidades para reflectir, de diferentes modos, na e sobre a acção. Até a própria experiência pode ser ignorada e pode não resultar necessariamente no desenvolvimento do saber-fazer profissional (DAY, 2001, p. 92).

Nessa direção, é possível afirmar que a formação de professores, se entendida como um processo de aprendizagem planificado e formal, constitui apenas parte do desenvolvimento profissional docente que, de maneira mais ampla, ocorre ao longo da carreira docente envolvendo diferentes contextos, conhecimentos e formas de aprender (DAY, 2001).

Preocupado também com a complexidade que envolve os processos de desenvolvimento profissional, Marcelo García (2002) explica que a formação de professores consiste em uma atividade intencional que se desenvolve em um contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado a partir da interação entre formador e formando com o objetivo de contribuir para a profissionalização dos professores como pessoas adultas. O autor salienta que a formação de professores tem sido considerada a partir de um conceito unívoco, no entanto ela é composta por níveis e etapas de formação que apresentam problemáticas diferentes em relação aos objetivos, conteúdos e metodologias. Para ele “a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecida de modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional” (MARCELO GARCÍA, 2002, p. 119). Para ele, a formação de professores está alicerçada em diversos princípios, entre os quais se encontra a compreensão da formação “como um contínuo; o princípio de integração de práticas escolares, curriculares e de ensino; a necessidade de ligar a formação inicial com o desenvolvimento profissional; integração teórico-prática; isomorfismo; individualização; etc.” (p. 12). Essa ideia de continuidade empreendida pelo autor ressalta a necessidade de se estabelecer relação entre formação inicial e continuada, ao mesmo parece enfatizar o caráter progressivo e linear ao longo da vida profissional dos professores.

Ao reconhecer o caráter contextual e temporal do desenvolvimento profissional dos professores, essa perspectiva valoriza a necessidade do atendimento a demandas relativas às diferentes fases da carreira docente que apresentam características e problemáticas que lhes são específicas.

5.1. A dimensão temporal do desenvolvimento profissional docente e as teorias das etapas de desenvolvimento dos professores

As discussões precedentes apontam para a emergência de um novo paradigma na formação de professores, que tem como base a aprendizagem ao longo da vida, considerando que a formação não constitui um processo acabado que prepara totalmente os sujeitos para desempenharem suas funções, mas que requer o desenvolvimento de novas aprendizagens que possibilitem atuar nas situações singulares e imprevisíveis da prática. Essa perspectiva afina-se ao *princípio de continuidade* proposta por Dewey (1979), que concebe a aprendizagem educativa da experiência a partir da reconstrução das experiências de modo a ampliar os conhecimentos a serem utilizados em experiências posteriores. Os conceitos de reflexão *na* ação e reflexão *sobre* a ação (SCHÖN, 1998), amplamente disseminados no campo

educacional, também apresentam relação com tal *princípio de continuidade* à medida que esses processos contribuem para ampliar o repertório de conhecimentos profissionais, antecipar ações, compreender futuros problemas e descobrir novas possibilidades para solucioná-los.

Os pressupostos desse paradigma emergente da formação de professores, ligados a uma nova epistemologia da prática profissional em vários aspectos alternativa ao paradigma positivista/aplicacionista, ressaltam a ideia de desenvolvimento e passam a reconhecer a existência de etapas ou fases distintas pelas quais os professores transitam a partir de um processo de aprendizagem e de reconstrução de experiências ao longo de uma carreira.

Essa perspectiva é assumida por Tardif (2010), para quem o trabalho é uma atividade que provoca uma transformação no trabalhador e modifica sua identidade, pois “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF, 2010, p. 56). Nesse sentido, o trabalho docente provoca marcas no professor que ao passar do tempo vai modificando sua cultura, suas ideias, interesses etc (TARDIF, 2010).

O tempo constitui um fator importante para a compreensão dos saberes pois, segundo Tardif (2010), o “*trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*” (p. 57, grifos do autor). Para o autor, “a reconstituição do desenvolvimento dos saberes docentes não pode ser confundida com a composição de crônicas ou com o estabelecimento de uma cronologia de experiências” (TARDIF, 2010, p. 67). Não se trata do tempo marcado cronologicamente por datas precisas, mas do tempo tal como é vivido.

Com a consideração de que os professores constroem conhecimentos a partir do próprio exercício profissional e que esses saberes possuem uma forte dimensão temporal ao serem desenvolvidos ao longo da carreira, afirma-se na área da formação de professores a compreensão da existência de etapas de desenvolvimento profissional (TARDIF, 2010). Nesse sentido, considera-se que os professores iniciantes possuem competências profissionais e demandas de formação distintas dos professores experientes (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008). Alguns estudos se dedicam a identificar e distinguir as diferentes fases no itinerário formativo dos professores “que dependem de modelos de formação em que se inscrevem” (PACHECO E FLORES, 1999, p. 51).

5.2. Teorias sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo dos professores

O reconhecimento da existência de estágios de desenvolvimento profissional ao longo

da carreira docente parece estabelecer relação bastante significativa com o princípio de continuidade definido por Dewey (1979), que sugere a consideração do futuro em cada fase do processo educativo, pois “toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda” (DEWEY, 1979, p. 41). Sobre tal princípio proposto por Dewey, Anísio Teixeira (1978) salienta que a educação constitui para aquele autor um processo contínuo de reconstrução e reorganização da experiência pela reflexão em que se percebe o sentido e se dirige o curso das experiências futuras. O conceito de educação, assim compreendido, não se refere a um processo passivo de ensino, mas representa um fenômeno social que constitui ao longo da vida um “resultado inevitável das experiências” (TEIXEIRA, 1978, p. 18). Ao situar a reconstrução da experiência em um processo que envolve o princípio de continuidade, Dewey (1979) afirma que a responsabilidade educativa de “selecionar as condições objetivas importa na responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo em um dado tempo” (DEWEY, 1979, p. 39). Nesse sentido, reitera-se a necessidade de considerar os níveis de conhecimento que o aprendiz possui para o planejamento de ações educativas significativas.

Partindo desses pressupostos relativos aos conceitos de experiência e de reflexão propostos por Dewey, mas avançando na consideração das especificidades desses processos no caso de adultos, outras referências são buscadas na área. As teorias sobre a aprendizagem profissional que passam então a ser assumidas na formação de professores “centram-se nos aspectos cognitivos e emocionais que distinguem cada etapa de desenvolvimento e descrevem as transformações que ocorrem nas formas de construir e dar sentido às experiências por parte dos adultos” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 57). De acordo com Marcelo García (1999) essas teorias possibilitam conhecer as necessidades dos professores nas diferentes etapas de desenvolvimento e promover formação adequada a tais necessidades.

Para compreender as etapas de desenvolvimento das pessoas adultas, Marcelo García (1999) concebe o desenvolvimento como “um processo que não é estático nem uniforme, sendo caracterizado por uma constante mudança e, como tal, os modelos teóricos devem procurar descrever e explicar a natureza das mudanças e os processos de mudanças das pessoas adultas” (p. 57). O autor complementa que o desenvolvimento não constitui um processo unilateral e nem automático, pois demanda a interação entre o indivíduo e o ambiente com o qual interage. Com base na ideia de mudança e interação no processo de desenvolvimento, a teoria das etapas de desenvolvimento é explicada por Marcelo García (1999) como:

A teoria das etapas de desenvolvimento defende, em primeiro lugar, que os seres humanos processam as experiências nas quais se implicam através de estruturas cognitivas a que os autores chamam de etapas. Além disso, estas estruturas cognitivas organizam-se numa sequência hierárquica de etapas que vão desde menos complexas a mais complexas, de tal modo que o desenvolvimento ocorre primeiro numa etapa em particular, e posteriormente, pode passar à etapa subsequente (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 57-58).

As teorias acerca das etapas de desenvolvimento, elaboradas em um contexto mais amplo dos estudos sobre a formação profissional, se traduzem em diferentes perspectivas que são incorporadas na área da formação de professores. Marcelo García (1999) apresenta algumas dessas teorias, entre as quais se destaca as teorias das etapas de preocupações dos professores e as teorias dos ciclos vitais. Essas etapas serão abordadas a seguir, com especial atenção à teoria do ciclo de vida profissional dos professores proposta por HUBERMAN (1992) que alcançou maior repercussão na área da formação de professores, e a teoria das fases de desenvolvimento do professor, desenvolvida por Leithwood (1992), que estabelece uma síntese mais ampla ao relacionar as dimensões do desenvolvimento psicológico, da *expertise* profissional e dos ciclos de desenvolvimento na carreira.

As **teorias sobre as etapas de preocupações dos professores** consideram a dimensão pessoal nos processos de inovação. De acordo com Marcelo García (1999), essas teorias tiveram origem com os trabalhos de Frances Fuller, em 1955, que revelaram que os professores que estão no início da carreira apresentam preocupações que se diferenciam dos professores experientes. O conceito de preocupação assume importância nessa perspectiva por defender “que é preciso ter em conta as necessidades e exigências específicas dos professores que se implicam em processos de mudança [...] Cada professor percebe as situações de forma diferente e se implica nelas em função do seu próprio esquema de desenvolvimento” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 61).

As **teorias sobre os ciclos vitais dos professores** concebem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influenciam o professor como pessoa. Os estudos que focalizam essa ideia mostram que “diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações etc., parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira” (SIKES, 1985, p. 29 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 62). A teoria sobre os ciclos vitais dos professores estabelece relação entre a idade e os ciclos vitais dos professores, suas características pessoais e profissionais. Nessa teoria o desenvolvimento de uma carreira não é concebido como uma sequência de acontecimentos,

mas como um processo que recebe influências de situações pessoais, profissionais e contextuais podendo resultar em oscilações e descontinuidades nas fases.

Marcelo García (1999) apresenta os resultados dos estudos de Sikes (1985) como um dos mais representativos na teoria dos ciclos vitais dos professores. A primeira etapa proposta pelo autor consiste no período que compreende entre os 21 e 28 anos de idade e consiste na exploração das possibilidades da vida adulta, de estabilização e socialização profissional. Os professores nesta primeira fase se preocupam mais com a disciplina dos alunos e o domínio dos conteúdos. A segunda fase, entre 28 e 33 anos de idade, supõe que professores já estejam estabilizados no trabalho ou à procura de novas oportunidades de emprego. Os professores se interessam mais pelo ensino do que pelo domínio do conteúdo. A terceira fase, entre os 30 e 40 anos, consiste na estabilização dos professores no auge de sua capacidade física e intelectual, implicados e confiantes em desenvolver um trabalho competente. A quarta fase, que corresponde aos professores que estão entre os 40 e 50/55 anos de idade indica maior adaptação à maturidade e resulta muitas vezes na opção por desenvolver novas funções no sistema educativo. Nesta fase os professores podem manter os princípios e costumes da escola, se adaptar às mudanças e acreditar no que devem fazer mediante as responsabilidades assumidas em seu trabalho ou se tornarem amargurados e críticos no que diz respeito à docência. A última fase, que compreende a idade entre 50/55 anos até a aposentadoria, os professores costumam se preparar para o final de seu exercício profissional e diminuir suas expectativas em relação à disciplina e suas exigências com os alunos (MARCELO GARCÍA, 1999).

5.3. Etapas de desenvolvimento na carreira dos professores: uma contribuição de Michael Huberman

Como ressalta Day (2001), em muitos países foram identificadas diversas fases-chave que indicam a progressão dos professores ao longo da carreira, mas os estudos de Michael Huberman são os que se tornaram mais representativos no que se refere às experiências da carreira dos professores. Marcelo García (1999) também afirma que a investigação de Huberman é mais difundida entre as teorias sobre os ciclos vitais dos professores.

As contribuições de Huberman (1992) indicam a existência de algumas tendências que se caracterizam por fases ou estágios perceptíveis no processo de desenvolvimento da carreira dos professores. Segundo o autor, essas fases presentes no ciclo de vida profissional dos professores podem ser caracterizadas pela entrada na carreira, estabilização,

diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e desinvestimento.

De acordo com Huberman (1992) a fase de entrada na carreira consiste nos três primeiros anos de ensino e é marcada por momentos denominados por sobrevivência e descoberta que podem ser vividos paralelamente. A sobrevivência se traduz por dificuldades decorrentes de uma confrontação inicial com as situações complexas da profissão docente, podendo ocorrer o que se denomina como “choque do real” (HUBERMAN, 1992, p. 39). Nesse período, o professor iniciante centraliza suas preocupações em si próprio e desenvolve sua prática a partir de um tatear constante, vivenciando diversas dificuldades com os alunos, com o material inadequado, com a relação pedagógica etc. A descoberta é o que permite o professor aguentar tais dificuldades, pois esses momentos correspondem à experimentação, entusiasmo, sentimento de responsabilidade com o ensino e integração como o corpo de profissionais (HUBERMAN, 1992).

A fase da estabilização, segundo Huberman (1992) consiste em um momento de afirmação na profissão em que o professor assume uma identidade profissional, acentua sua independência e desenvolve um modo próprio de ensinar. Os professores se sentem mais competentes, confiantes e confortáveis para enfrentar as situações complexas da prática e suas preocupações se dirigem principalmente aos objetivos pedagógicos (HUBERMAN, 1992).

Nesse momento da carreira, os professores passam a ser reconhecidos por seus pares como profissionais experientes, o que pressupõe que tenham alcançado maior segurança no campo de trabalho e o sentimento de conforto em relação a sua identidade profissional (DAY, 2001). Tardif (2010) afirma que “a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão” (p. 89).

Se por um lado a fase de estabilização proporciona aos professores o domínio e aquisição de um conjunto ou estrutura de conhecimentos, destrezas e empenho para a atividade profissional, por outro, pode conduzir à sua estagnação e ao declínio na profissão (DAY, 2001, p. 105). Considerando que as fases situadas no meio da carreira (entre 7 e 18 anos) constituem um momento de diversidade em que muitos professores procuram novos desafios, seja uma mudança de escola, uma promoção ou assumindo novas responsabilidades, é fundamental que a gestão da escola apresente aos professores nessa etapa profissional novos estímulos, ideias e desafios para se envolverem em projetos ao qual atribuem maior valor e significado (DAY, 2001).

Após o período de estabilização profissional, os percursos individuais dos professores

parecem mais divergentes e heterogêneos, o que constitui o início da fase caracterizada pela experimentação e diversificação em sua prática profissional (HUBERMAN, 1992). Nesta fase os professores seriam mais motivados e dinâmicos, buscando novos desafios, se tornando mais ativistas ao tomarem consciência dos fatores institucionais que dificultam a maximização de suas ações em sala de aula (HUBERMAN, 1992).

A fase de diversificação descrita por Huberman (1992) dá lugar a uma fase em que um grande número de professores se põe em questão, ou seja, é um momento em que os docentes tendem a examinar o que fizeram ao longo da vida em relação aos seus objetivos e ideais iniciais. Os indícios que caracterizam esta fase compreendem desde a sensação de rotina até uma crise existencial relativa à carreira, provocando a análise da possibilidade de continuar ou se aventurar em meio a incertezas e inseguranças de outro percurso.

Ao enfrentarem esse período de questionamento, os professores podem alcançar a fase da serenidade, sendo menos sensíveis ou vulneráveis às críticas (HUBERMAN, 1992). Nesse momento, a sensação de segurança e serenidade dos professores aumenta ao mesmo tempo em que seu nível de ambição diminui, ocasionando por vezes um desinvestimento profissional e um distanciamento afetivo criado pelos alunos que pertencem a gerações diferentes dificultando o diálogo entre eles.

Os professores entre 50 e 60 anos também podem alcançar uma fase denominada de conservantismo e lamentações que se caracteriza por frequentes queixas em relação aos alunos, políticas, colegas etc. Ao passar pela fase da serenidade os docentes podem se tornar conservadores por vários caminhos, ocorrendo maior resistência às inovações e nostalgia ao passado (HUBERMAN, 1992).

No final da carreira profissional, os professores podem passar por uma fase de desinvestimento pessoal e institucional em que “libertam-se, progressivamente, sem lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores a escola e a uma vida social de maior reflexão” (HUBERMAN, 1992, p. 46). No entanto, há casos em que esses profissionais podem desinvestir no meio da carreira devido às decepções em relação ao seu trabalho, reformas etc.

Com base nessas considerações, é importante ressaltar que não se pode considerar uma divisão natural da carreira em fases distintas e lineares, pois cada professor enfrenta situações variadas e muitas mudanças ao longo da carreira que influenciam sua relação com a profissão e com os saberes docentes, tais como a precariedade das condições de trabalho em determinada escola, conflitos com atores do campo escolar que causam desequilíbrios pessoais e profissionais etc (HUBERMAN, 1992; TARDIF, 2010).

5.4. As fases de desenvolvimento do professor: uma síntese entre as dimensões do desenvolvimento psicológico, da expertise profissional e dos ciclos de desenvolvimento na carreira.

Marcelo García (1999, p. 67) diz que “os ciclos cronológicos estão indubitavelmente relacionados com os ciclos de maturação a nível pessoal, cognitivo e moral”. Desse modo, o autor cita um modelo desenvolvido por Leithwood ([1992] 2013) que integra três principais dimensões do desenvolvimento do professor e suas etapas correspondentes:

Em seu livro, Leithwood ([1992] 2013) descreve as dimensões do desenvolvimento do saber-fazer do professor (*expertise*), do desenvolvimento psicológico e dos ciclos de desenvolvimento na carreira:

1. Desenvolvimento psicológico: essa dimensão consiste na intersecção de três teorias – sete estágios da teoria de desenvolvimento do ego (LOEVINGER, 1966), seis estágios da teoria de desenvolvimento da moral (KOHLEBERG, 1970) e quatro estágios da teoria de desenvolvimento conceitual (HUNT *et al*, 1966). Leithwood ([1992] 2013) explica que o desenvolvimento do ego ocorre quando uma pessoa se esforça para dominar, integrar e atribuir sentido à experiência, sendo que a maturidade do ego está associada a uma compreensão mais complexa e melhor diferenciada de si mesmo em relação aos outros. O desenvolvimento moral ocorre quando a base sobre a qual as perspectivas de justiça e de bondade mudam de uma base de preferência pessoal para uma base de princípios éticos universais. O desenvolvimento conceitual ocorre quando se evolui do pensamento concreto para processos de pensamento mais abstratos e quando se desenvolve a capacidade de diferenciar e integrar conceitos. A relação entre essas teorias oferece base para as fases definidas por Leithwood ([1992] 2013):

Na primeira fase da dimensão do desenvolvimento psicológico (autoproteção, pré-moral, independência) os professores tendem a apresentar uma visão simplista do mundo, acreditam fortemente nas regras e funções, atribui grande valor à autoridade e consideram que a maioria das perguntas possuem respostas prontas. Nesta fase, os professores priorizam o controle, evitam pensamentos divergentes e demonstram preferência pela conformidade e a aprendizagem mecânica.

Na segunda fase da dimensão do desenvolvimento psicológico (conformismo, moral negativo, independência) os professores podem ser mais suscetíveis às expectativas de outras pessoas, sentem a necessidade de serem aceitos por seus pares e podem apresentar uma visão estereotipada e desconfiada das pessoas que não integram seu grupo. A sala de aula do professor corresponde ao que se define como convencional, pois os alunos devem aderir às

regras que são explícitas e as diferenças individuais não são consideradas para a concessão de exceções.

A terceira fase da dimensão do desenvolvimento psicológico (consciência, moral, dependência condicional) os professores tendem a se tornar mais autoconscientes, apreciam e exercem a comunicação interpessoal. Suas ações se baseiam em um planejamento racional contemplando as múltiplas possibilidades para cada situação. As regras são internalizadas pelos professores e aplicadas ponderando a necessidade de conceder exceções de acordo com as circunstâncias.

Na quarta e última fase da dimensão do desenvolvimento psicológico (autonomia/independência, guiado por princípios, integrado), os professores costumam se voltar para questões internas, apesar de apreciarem a interdependência dos relacionamentos sociais. São capazes analisar uma situação a partir de múltiplas perspectivas e de sintetizá-las. Os professores possuem uma perspectiva ampla sobre as regras e são capazes de lidar com os conflitos internos, bem como com as necessidades e deveres conflitantes. A sala de aula é controlada com base na colaboração com os estudantes, com ênfase na aprendizagem significativa, na flexibilidade e na criatividade.

2. Desenvolvimento do saber-fazer (expertise): está ligado diretamente ao ensino, ao desenvolvimento dos alunos, ao aprendizado e aos resultados (LEITHWOOD, [1992] 2013). Seis estágios de desenvolvimento estão incluídos nessa dimensão, sendo que as fases de 1 a 4 estão relacionadas às responsabilidades da sala de aula e à aquisição de um amplo repertório de técnicas de ensino. Nesse sentido, a *expertise* aumenta à medida que os professores adquirem maior habilidade na aplicação de um dado modelo de ensino e passam a dominar um crescente número de modelos. Embora considere a automaticidade como uma característica importante da expertise, Leithwood ([1992] 2013) se apoia nas ideias de Schön (1983) para ressaltar que nessa dimensão não se trata de uma aplicação irrefletida dos modelos de ensino, pois demanda a capacidade dos profissionais experientes pensarem e resolverem situações imprevistas e problemáticas da sala de aula por meio dos processos de reflexão *na* ação e de reflexão *sobre* a ação, em que os atributos únicos da situação são cuidadosamente examinados buscando adaptar o repertório do profissional em resposta a essa singularidade (LEITHWOOD, [1992] 2013, p. 88). A dimensão de desenvolvimento do saber-fazer (*expertise*) compreende as seguintes fases:

Primeira fase: corresponde ao desenvolvimento das competências de sobrevivência, em que o professor possui habilidades de gerenciamento de sala de aula parcialmente desenvolvidas e o conhecimento restrito para uso de vários modelos de ensino, sem no

entanto reflexões mais conscientes na escolha do modelo utilizado.

Segunda fase: os professores demonstram competência nas destrezas básicas do ensino e suas habilidades são ampliadas no gerenciamento da sala e no uso modelos de ensino, habitualmente aplicados por tentativa e erro em partes específicas do currículo.

Terceira fase: representa uma expansão da flexibilidade instrucional, em que os professores apresentam habilidades automatizadas no gerenciamento da sala e crescente conscientização da existência e necessidade de outros modelos de ensino com esforços para expandir o repertório e experimentar a aplicação de novos modelos.

Quarta fase: os professores apresentam a aquisição do saber-fazer profissional, possuem habilidade para aplicar um amplo repertório de modelos de ensino e não se preocupam mais com a gestão de sala de aula como uma questão independente, pois se integra ao próprio programa do ensino.

Quinta fase: os professores possuem alto nível de especialização no ensino e tendem a contribuir com o desenvolvimento didático de seus pares profissionais, auxiliando-os na aquisição de conhecimentos específicos através de experiências de aprendizagem planejadas (tais como *mentoring*, programas de formação em serviço e *coaching*).

Sexta e última fase: consiste na participação qualitativa dos professores em decisões em todos os níveis educacionais, pois apresenta comprometimento e atitude ligados ao objetivo de melhorar a escola, é capaz de exercer a liderança dentro e fora da escola, se informa sobre as políticas educacionais e possui um amplo conhecimento que lhe possibilita compreender a relação entre as decisões em muitos níveis diferentes no sistema educacional (LEITHWOOD, [1992] 2013, p. 89).

Leithwood ([1992] 2013) reitera que as fases cinco e seis focalizam as funções assumidas pelo professor experiente em um contexto mais amplos do que a sala de aula e a escola. O autor explica que cada fase inclui a expertise adquirida na fase anterior e a expertise nos dois últimos estágios pode ser alcançada se forem possibilitadas experiências formativas apropriadas desde as primeiras fases.

3. Ciclos vitais de desenvolvimento da competência profissional na carreira: essa terceira dimensão do desenvolvimento docente se baseia em alguns estudos considerados importantes na formação de professores (HUBERMAN, 1988; SIKES, MEASOR, WOODS, 1985; LEVINSON *et al*, 1978) os quais se derivam cinco estágios de desenvolvimento analisados por Leithwood ([1992] 2013). A análise do autor focalizou como os ciclos da carreira interagem com o desenvolvimento da *expertise* profissional e, mais especificamente, quais experiências em cada fase da carreira favorecem ou prejudicam o desenvolvimento da

expertise profissional. Os ciclos vitais de desenvolvimento da competência profissional na carreira incluem as seguintes fases:

Início da carreira: compreende os primeiros anos da docência em sala de aula. Nesta fase os professores experienciam o que se denomina de “choque de realidade” ao enfrentar problemas como a disciplina e a motivação dos alunos (SIKES *et al*, 1985 *apud* LEITHWOOD, [1992] 2013) e também podem sofrer um choque cultural ao se deparar com certos os valores e perspectivas das pessoas que fazem parte do grupo na escola que atuam. Para alguns professores em início de carreira esse processo pode ser fácil e para outros pode ser doloroso (HUBERMAN, 1988 *apud* LEITHWOOD, [1992] 2013).

A segunda fase pode ocorrer de diferentes maneiras entre os 30 e 40 anos de idade e corresponde a um momento de estabilização na carreira com o desenvolvimento do compromisso com a profissão. A experiência e a energia física e intelectual são considerados os principais elementos para os professores nesta fase (SIKES *et al*, 1985 *apud* LEITHWOOD, [1992] 2013). Os professores tornam-se mais independentes e integrados com seus pares, sentem-se mais à vontade no ambiente escolar, dominam um repertório de técnicas de ensino e são capazes de buscar novas práticas e selecionar diversificados métodos e materiais com base no interesse e nas habilidades dos alunos. Alguns professores nesta fase iniciam o interesse em assumir novas responsabilidades e participar de ações que promovam mudanças educacionais.

A terceira fase ocorre entre 40 e 50/55 anos de idade e se caracteriza pela procura de uma plataforma profissional, podendo ocorrer de duas maneiras. Por constituir um período em que os professores reavaliam seus sucessos em todos os aspectos da vida, esta fase pode representar um período traumático para muitos professores. Por isso um grupo de professores desiste de buscar promoções na carreira e aprecia seu trabalho em sala de aula, enquanto outros professores estagnam na profissão e se tornam amargos, cínicos etc.

A quarta fase se define pela preparação para a jubilação (aposentadoria) e pode ocorrer de diferentes maneiras. Huberman (1988) identifica três padrões de comportamento nos professores que estão nessa fase: o “foco positivo” com o interesse em se especializar mais nas funções que desenvolvem com sucesso; o “foco defensivo” em que demonstram uma atitude menos otimista em relação às experiências passadas, às mudanças, seus alunos e seus pares profissionais; por último o “desencantamento” em que demonstra um sentimento de amargura em relação aos gestores e às mudanças vivenciadas ao longo da carreira, o sentimento de cansaço pode se tornar uma fonte de frustrações para os profissionais mais jovens.

Leithwood ([1992] 2013) analisa a relação entre essas três dimensões de desenvolvimento do professor e destaca que o pré-requisito para se adquirir a *expertise* no ensino (estágio quatro da dimensão da *expertise* profissional) consiste na evolução dos professores pelo menos nos estágios intermediários da dimensão do desenvolvimento psicológico. De modo semelhante, as práticas associadas aos estágios cinco e seis da dimensão da *expertise* profissional dependem da capacidade de sintetizar alternativas, da reciprocidade nas relações interpessoais, da capacidade de lidar com as necessidades e deveres conflitantes e de outros atributos que se obtém no mais alto nível de desenvolvimento psicológico.

Ainda de acordo com Leithwood ([1992] 2013), o desenvolvimento da *expertise* profissional tem uma importante relação com os ciclos de desenvolvimento na carreira, pois se identifica um vínculo entre os desafios enfrentados por um professor nas três primeiras etapas de seu ciclo de carreira e o conhecimento a ser adquirido nas quatro primeiras etapas do desenvolvimento da *expertise* profissional. O autor enfatiza a necessidade de se desenvolver intervenções que promovam o desenvolvimento da *expertise* profissional para assegurar um desenvolvimento positivo do ciclo de carreira.

De modo geral, o autor defende que os formadores e gestores da escola sejam sensíveis a todas as três dimensões de desenvolvimento, promovendo ações que possibilitem aos professores desenvolver essas dimensões de forma paralela e interdependente. A cultura da escola (construída a partir de normas informais de autonomia dos professores com rotinas enraizadas que resultam em forte resistência às mudanças) também influencia o desenvolvimento dos professores e somente se alcança esse objetivo dentro de uma cultura escolar na qual os professores são encorajados conscientemente a refletir sobre suas próprias práticas (LEITHWOOD, [1992] 2013).

As diferentes fases de desenvolvimento pessoal e profissional pelas quais os professores passam ao longo da vida e da carreira (HUBERMAN, 1992, TARDIF, 2010, DAY, 2001) pressupõem a aquisição progressiva de saberes para o exercício da docência. Para Day (2000), existem diferentes teorias que focalizam o saber-fazer na docência, sendo que a mais aceita é aquela que concebe a aprendizagem dos professores por meio da experiência. Mizukami *et al* (2002, p. 47) também corrobora com essa perspectiva ao afirmar que “aprender a ensinar e a se tornar professor” constitui um processo baseado em variadas experiências e modos de conhecimento que ocorre antes da preparação formal e permeia toda a prática profissional ao longo da carreira.

No entanto, ressalta-se que os conhecimentos dos professores experientes e,

principalmente, a formação oferecida a esses profissionais ainda constitui uma problemática no campo acadêmico e científico pois, como destaca Huberman (1992):

[...] se os estudos são bastante unívocos a propósito das fases iniciais da docência, passam a sê-lo menos das fases subsequentes. Por outras palavras, os percursos individuais parecem divergir mais a partir da fase de estabilização (HUBERMAN, 1992, p. 41).

Essa afirmação indica a necessidade de se debruçar o olhar para a formação dos professores experientes que possuem especificidades ligadas aos conhecimentos e à fase da carreira que se situam.

De acordo com Day (2001) a formação contínua, como um momento planejado e parte integrante de um conjunto de estratégias de desenvolvimento profissional, pode proporcionar impactos no pensamento e na prática dos professores quando se dá atenção às necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e da escola. No entanto, quando a formação não considera as fases de desenvolvimento e as necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional dos professores “é pouco provável que contribua para melhorar a sua capacidade para se empenharem activamente a longo prazo” (DAY, 2001, p. 213).

Ao considerar as etapas de desenvolvimento na formação de professores, é importante compreender que os saberes docentes se tonam mais amplos e diversificados, desenvolvidos nas situações de trabalho a partir das fases de estabilização ou de diversificação, em que os professores já alcançaram um nível de experiência construída a partir da prática. Para Mizukami (2004) a base de conhecimentos é mais limitada na formação inicial e se torna “mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada” (p. 04).

Day (2001) concorda com Dewey (1938) ao considerar que algumas experiências podem ser deseducativas e indica a possibilidade de se diferenciar o professor experiente e do perito independentemente da idade ou estágio de desenvolvimento em que se encontra a partir de três características básicas baseadas nas definições de Sternberg e Horvath (1995): 1) domínio de conhecimento: o perito possui um conhecimento mais integrado e amplo considerando contextos sociais e políticos e é capaz de mobilizá-los de forma mais eficaz na resolução de problemas, 2) eficiência: capacidade do perito desenvolver ações em menos tempo do que um principiante, de refletir e compreender o problema a ser resolvido e de automatizar rotinas bem aprendidas com base na reflexão; 3) sentido de visão: os peritos não somente resolvem os problemas de maneira criativa mas os redefinem em contextos diferentes

daqueles em que eles se inserem. A esse respeito, Day (2001) afirma que “é a reflexão mantida na e sobre estas situações que faz com que o saber-fazer não se torne limitativo em termos de crescimento profissional” (p. 93).

Considerando os níveis de conhecimento e a qualidade da experiência dos professores, Alarcão (1996) advoga que:

[...] o que distingue um profissional experiente de um noviço não é tanto a quantidade do saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, seleccionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em acção a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço (ALARCÃO, 1996, p. 32).

Essas capacidades atribuídas aos professores como atitudes que promovem a qualidade da experiência que eles vivenciam, possibilitam o desenvolvimento de saberes cada vez mais amplos a partir do exercício docente. Desse modo, a autora complementa que:

[...] a diferença entre os profissionais e os novatos é que estes estão dependentes do conhecimento de uma maneira muito mais directa do que os profissionais experientes que, por sua vez, dependem muito do conhecimento assimilado e tácito. Mas sobre esse conhecimento e sobre a sua actuação é possível reflectir e, ao fazê-lo, aprofunda-se o que se sabe e cresce-se no desenvolvimento profissional (ALARCÃO, 1996, p. 33).

A consideração das etapas de desenvolvimento profissional dos professores e o reconhecimento da existência de diferenças entre professores experientes e professores iniciantes aponta para uma concepção de desenvolvimento profissional que ultrapassa a formação inicial e se prolonga ao longo da carreira ampliando os contextos e formas de aquisição de saberes considerados essenciais para enfrentar as situações singulares e complexas da prática. Essa perspectiva prevê maior valorização do contexto profissional dos professores como espaço para desenvolvimento de saberes, como forma de aprendizagem situada.

5.5. Contextos de desenvolvimento profissional docente e a perspectiva da aprendizagem situada

Os pressupostos assumidos por esse novo paradigma que se afirma na formação de professores (ZEICHNER, 1993) indicam a constituição de um modelo profissional que valoriza, entre outros aspectos, o campo de trabalho dos professores como um espaço potencial para o desenvolvimento de saberes considerados indispensáveis para uma atuação

crítica, reflexiva e que atenda a complexidade das situações que envolvem a profissão docente. Donald Schön (1998) considera fundamental que o profissional desenvolva a capacidade de construir mundos virtuais (uma representação construída acerca do mundo real da prática) onde se tenha a possibilidade de criar, ensaiar ou mudar suas ações, a partir de um processo de reflexão na ação em um contexto controlado de experimentação rigorosa da prática com baixo risco para o mundo.

A emergência de estudos que indicam as experiências de campo como fundamentais para a aprendizagem docente sugere a necessidade de se repensar como esses espaços podem proporcionar o desenvolvimento dos professores (ZEICHNER, 2010).

De acordo com Zeichner (2010) a criação de espaços híbridos na formação de professores “representam uma mudança de paradigma na epistemologia dos programas de formação de professores” (p. 479) e caracterizam esforços para diminuir as lacunas entre a universidade e a escola integrando o conhecimento acadêmico e o conhecimento desenvolvido no exercício profissional. O desenvolvimento de abordagens que buscam fortalecer as conexões entre formação de professores no âmbito acadêmico e escolar sob formas menos hierárquicas e a consideração de que a problematização da prática é fundamental para novas aprendizagens dos professores constituem exemplos emblemáticos da mudança de paradigma no pensamento sobre o papel da experiência de campo na formação de professores (ZEICHNER, 2010).

Essa mudança de paradigma tem fomentado o desenvolvimento de diversas estratégias propostas por formadores tendo em vista integrar escola e universidade na formação dos professores. Exemplos desses esforços são: as experiências de inserção clínica na formação inicial, a criação de escolas de aplicação e laboratórios de práticas de ensino, simulações de situações de sala de aula, estudos de casos de prática em sala de aula e atribuição de tarefas a serem implementadas pelos estudantes nas escolas em que estão alocados (ZEICHNER, 2010).

Os espaços híbridos de formação que caracterizam “tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola” são analisados por Zeichner (2010) a partir do conceito de “terceiro espaço” (p. 486). A esse respeito autor explica que:

Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes (ZEICHNER, 2010, p. 487).

De acordo com Zeichner (2010), a consideração de que a escola constitui lugar de

aprendizagem profissional tem fomentado maneiras de se repensar os meios tradicionais de formação de professores para se desenvolver propostas de formação que valorizam as experiências práticas (ou clínicas) na escola. Desse modo, o autor afirma que:

Esses esforços envolvem uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico (ZEICHNER, 2010, p. 487).

A escola, como espaço de trabalho docente, pode ser considerada para além da dimensão física, posto que esse refere a contextos de prática social constituídos por interações e experiências importantes para o desenvolvimento profissional dos professores.

Como discutido na seção anterior, a *experiência* é concebida como fonte de aprendizagem que ocorre na *situação*, constituída por um processo de interação entre as condições objetivas e condições internas do sujeito (DEWEY, 1979, p. 35). A esse respeito Schön (1998) destaca que no processo de reflexão, o profissional está “na situação” (p. 140, grifos do autor) e em diálogo com a situação é capaz de moldá-la e ter também seus modelos e apreciações transformados por ela. Nesse sentido, Anísio Teixeira (1978) explica que as alterações simultâneas provocadas pela experiência entre o agente do conhecimento e coisa conhecida modificam também as relações entre elas, como por exemplo “a árvore que era apenas objeto de minha experiência visual passa a existir de modo diverso, se entre mim e ela outras experiências se processarem, pelas quais eu a venha conhecer em outros aspectos: úteis, medicinais, de resistência, etc” (p. 14).

De acordo com Anísio Teixeira (1978), o conceito de experiência elaborado por Dewey envolve o agente e a situação. A experiência pode ser orgânica e pouco significativa quando não alcança a reflexão consciente e a percepção das modificações que ocorrem entre o agente e a situação ou se tornar significativa quando envolve percepção, análise e pesquisa que resultam na aquisição de conhecimentos que possibilitam dirigir novas experiências em novas situações (TEIXEIRA, 1978).

A noção de *situação*, como visto, já presente na teoria deweyana, tem assumido novos contornos nos estudos sobre a aprendizagem dos professores das últimas décadas. Nessa direção, a perspectiva de aprendizagem no contexto profissional é ampliada ao se atentar para as relações entre os sujeitos pertencentes ao mesmo grupo profissional. Considera-se, no caso desses novos estudos, que a experiência não é vivenciada isoladamente, pois o contexto de

trabalho constitui um ambiente de prática social que mantém interações entre pessoas de modo que os conhecimentos, crenças e práticas sejam compartilhadas (DIDIER, LUCENA, 2008). Ao se enfatizar o papel do contexto de trabalho no processo de aprendizagem de profissionais, diferentes estudos têm se dedicado à compreensão do que tem sido denominado como *aprendizagem situada*. Os estudos de Lave e Wenger (1991) foram fundamentais para a afirmação dessa abordagem que concebe a aprendizagem como resultado da participação das pessoas na prática social e não apenas pela execução de tarefas específicas.

Tendo como principal referência os estudos de Lave e Wenger (1991), a aprendizagem situada é concebida como uma abordagem inovadora para a pesquisa em educação, psicologia cognitiva e teoria da aprendizagem, pois é elaborada a partir de considerações oriundas da sociologia e da antropologia (DIDIER, LUCENA, 2008).

Lave e Wenger (1991) fundamentam suas ideias na teoria histórico-cultural da aprendizagem, focalizando a aprendizagem como uma atividade situada que ocorre a partir de um processo interativo envolvendo a coparticipação de pessoas em um contexto de aprendizagem que constitui uma comunidade de práticas. A aprendizagem situada constitui um aspecto integrante e inseparável da prática social que possui um sentido mais amplo do que “aprender fazendo”. Desse modo, aprender de maneiras situadas significa possibilidades transformadoras de ser e tornar-se participantes complexos, históricos e culturais do mundo (LAVE, WENGER, 1991).

Lave (1991) esclarece a utilização do conceito de *situação* da seguinte maneira:

Situação aqui não é igualada a localização física no mundo, locais, configurações ou ambientes. Não é possível entrar em uma situação. Em vez disso, o uso da linguagem e, portanto, o significado estão situados na interação social interessada e intersubjetivamente negociada. Isso é diferente da visão física restritiva ao contexto da maioria dos cognitivistas⁴⁰ (LAVE, 1991, p. 66-67).

A denominação de prática social situada compartilha vários princípios com a teoria interpretativa das situações que “ênfatiza a interdependência relacional entre agente e mundo, atividade, significado, cognição, aprendizagem e conhecimento. Ênfatiza a qualidade do significado intrínseca e socialmente negociada e o caráter interessado do pensamento e da

⁴⁰ “Situatenedness here is not equated with physical locatedness in the world, in places, settings, or environments. It is not possible to walk into a situation. Instead, language use and, thus, meaning are situated in interested, intersubjectively negotiated social interaction. This is different from the constraining physical view of context of most cognitivists” (p. 66-67)

ação das pessoas envolvidas na atividade”⁴¹ (LAVE, 1991, p. 67).

Desse modo, a aprendizagem, como uma atividade situada é caracterizada pela participação periférica legítima em comunidades de prática, envolvendo uma relação entre recém-chegados e veteranos. A aquisição de conhecimentos e habilidades constitui requisito para os participantes recém-chegados avançarem em direção à participação plena nas práticas socioculturais de uma comunidade (LAVE, WENGER, 1991).

Lave e Wenger (1991) destacam a existência de uma interpretação ingênua da aprendizagem situada que, em algumas ocasiões, concebem o termo “situado” como pensamentos e ações de pessoas localizadas em determinado espaço e tempo, e em outros momentos o pensamento e ação são concebidos como sociais no sentido restrito ligado a um contexto específico (LAVE, WENGER, 1991).

A aprendizagem situada assume proporções de uma perspectiva teórica geral, baseando-se no caráter relacional do conhecimento e da aprendizagem, no caráter negociado do significado do mundo social e na preocupação sobre a natureza da atividade de aprendizagem para as pessoas envolvidas. Essa abordagem atribui ênfase em uma compreensão abrangente envolvendo a pessoa como um todo (LAVE, WENGER, 1991).

Lave e Wenger (1991) apontam diferenças entre uma teoria da aprendizagem na qual a prática (em um sentido restrito e replicativo) é incluída no processo de aprendizagem e uma aprendizagem integrada à prática (em um sentido histórico, generativo). Desse modo, afirmam que “o aprendizado não está meramente situado na prática - como se fosse algum processo independentemente reificável que por acaso estivesse localizado em algum lugar; a aprendizagem é parte integrante da prática social generativa no mundo vivido”⁴² (LAVE, WENGER, 1991, p. 35).

A ideia de participação é concebida como elemento constitutivo da aprendizagem na cultura da prática ao mesmo tempo em que define as formas de pertencimento na comunidade.

[...] a participação é sempre baseada em negociação situada e renegociação de significado no mundo. Isto implica que a compreensão e a experiência estão em constante interação - na verdade, são mutuamente constitutivas. A noção de participação dissolve, assim, dicotomias entre atividade cerebral e atividade incorporada, entre contemplação e envolvimento, entre abstração e experiência: pessoas, ações e o mundo estão implicados em todo pensamento,

⁴¹ “This theoretical view emphasizes the relational interdependency of agent and world, activity, meaning, cognition, learning, and knowing. It emphasizes the inherently socially negotiated quality of meaning and the interested, concerned character of the thought and action of persons engaged in activity” (LAVE, 1991, p. 67).

⁴² “In our view, learning is not merely situated in practice - as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world” (LAVE, WENGER, 1991, p. 35).

fala, conhecimento e aprendizado⁴³ (LAVE, WENGER, 1991, p. 52).

O emprego do termo *periférico* pelos autores sugere a existência de múltiplos e variados modos, mais ou menos engajados de se localizar nos campos de participação definidos por uma comunidade.

Participação periférica significa estar localizada no mundo social. Mudar locais e perspectivas fazem parte das trajetórias de aprendizado dos atores, desenvolvendo identidades e formas de associação. Além disso, a perifericidade legítima é uma noção complexa, implicada em estruturas sociais que envolvem relações de poder. Como um lugar no qual se move em direção a uma participação mais intensiva, a periferia é uma posição empoderadora. Como um lugar em que se impede de participar mais plenamente - muitas vezes legitimamente, da perspectiva mais ampla da sociedade em geral - é uma posição de desempoderamento (LAVE, WENGER, 1991, p. 36)⁴⁴

Lave e Wenger (1991) consideram importante salientar que uma comunidade de prática não possui lugares designados como periferia ou como núcleo central. Desse modo, destacam que não se pode reduzir o estágio avançado de participação em uma comunidade de prática a um “centro” uniforme ou unívoco ou à uma noção linear de aquisição de habilidades que sugerem o domínio de conhecimentos pré-determinados e graus mensuráveis de “aquisição” pelos recém-chegados. O que ocorre é a existência de uma diversidade de relações envolvidas em diferentes formas de participação nas comunidades de prática que podem levar ao que os autores denominam de “participação plena” (LAVE, WENGER, 1991, p. 37).

A distinção entre *veteranos*, *novatos*, *participantes plenos* e *participantes periféricos legítimos* é empregada para enfatizar as relações sociais nas quais pessoas e práticas mudam, se reproduzem e se transfiguram mutuamente (LAVE, 1991). Desse modo, a aprendizagem é concebida como um processo complexo em qualquer contexto e por isso pode apresentar descontinuidades estruturais generalizadas, pois “envolve interesses irredutivelmente

⁴³ Participation is always based on situated negotiation and renegotiation of meaning in the world. This implies that understanding and experience are in constant interaction - indeed, are mutually constitutive. The notion of participation thus dissolves dichotomies between cerebral and embodied activity, between contemplation and involvement, between abstraction and experience: persons, actions, and the world are implicated in all thought, speech, knowing, and learning (LAVE, WENGER, 1991, p. 51-52)

⁴⁴ “Peripheral participation is about being located in the social world. Changing locations and perspectives are part of actors’ learning trajectories, developing identities, and forms of membership. Furthermore, legitimate peripherality is a complex notion, implicated in social structures involving relations of power. As a place in which one moves toward more-intensive participation, peripherality is an empowering position. As a place in which one is kept from participating more fully - often legitimately, from the broader perspective of society at large - it is a disempowering position” (LAVE, WENGER, 1991, p. 36).

contraditórios entre os participantes” (LAVE, 1991, p. 74).

Pode-se considerar que a concepção de aprendizagem situada na formação de professores implica compreender que os docentes também aprendem no contexto de seu trabalho a partir das relações sociais que eles estabelecem com seus pares, seus alunos, a gestão e a comunidade escolar como um todo. À medida que desenvolvem conhecimentos mais complexos ao longo do tempo e de sua interação com outros participantes sua participação se torna mais intensa na comunidade escolar.

O conceito de *aprendizagem situada* pode apresentar algumas aproximações com o paradigma orientado para a pesquisa (ZEICHNER, 1983) à medida que esse concebe o professor como um agente ativo em seu próprio processo de formação profissional, considerando que, quanto mais consciente está sobre o contexto que atua e as origens e consequências de suas ações, maior é sua capacidade de controlá-las e alterá-las. No entanto, apesar de também atribuir considerado valor ao contexto da instituição de ensino, a perspectiva de aprendizagem situada diverge do que estabelece o referido paradigma ao focalizar mais diretamente as relações sociais existentes no campo profissional – e não a investigação e reflexão sobre o ensino e sobre os contextos nos quais ele se realiza – como o principal elemento para o desenvolvimento de novos conhecimentos e para alcançar a participação plena nas comunidades de prática. Esse contraste sugere que os paradigmas estão sempre em movimento, a partir das descobertas no campo científico, baseadas por enfoques diferentes que os investigadores atribuem sobre um determinado objeto de estudo, no caso, a formação dos professores no campo profissional. A esse respeito, Zeichner (1983) já advertia sobre a existência de numerosas e diversificadas variações e aplicações práticas dentro de cada paradigma.

Também buscando identificar especificidades no tocante às perspectivas de formação, Didier e Lucena (2008) apresentam em um ensaio comparando os conceitos de *aprendizagem por experiência* e *aprendizagem situada*. A aprendizagem por experiência, como já explicitado, tem seus fundamentos nas ideias de Dewey (1938) e é concebida a partir das experiências reflexivas vivenciadas pelo aprendiz (individualmente) em situações sociais, constituindo como base para novas experiências. Assim como visto na seção anterior, os autores também ressaltam que a teoria da experiência de Dewey (1938) está sustentada nos princípios de interação e de continuidade expressa por um processo denominado de *continuum* experiencial que segue “situação > problema > indagação > reflexão > nova situação” (DIDIER, LUCENA, 2008, p. 133)

Enquanto a aprendizagem pela experiência enfatiza a intencionalidade do indivíduo ao

elaborar e re-elaborar suas experiências a partir de seu repertório de conhecimentos nas situações que vivencia em determinado contexto sócio-cultural-temporal; a aprendizagem situada ocorre por meio de processos de interação social em que a pessoa negocia e renegocia significados com os membros da comunidade que participa (DIDIER, LUCENA, 2008). Como pontos de intersecção, Didier e Lucena (2008) identificam três aspectos em ambas abordagens: as experiências vivenciadas no contexto social, a construção e negociação de significados e o engajamento do aprendiz.

Esses aspectos apontados por Didier e Lucena (2008) se inserem no movimento destacado nesta seção como um processo de desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCÍA, 2009), à medida que “as experiências vivenciadas no contexto social” são consideradas nesse processo como potencialmente favoráveis à aprendizagem dos professores, “a construção e negociação de significados” se traduz na dimensão colaborativa assumida entre esses profissionais na reconstrução da cultura escolar e “o engajamento do aprendiz” ocorre ao se conceber os professores como agentes ativos de sua própria aprendizagem.

Seguindo essa perspectiva, o desenvolvimento profissional é atualmente concebido como um processo que ocorre ao longo da carreira considerando diferentes tipos de oportunidades e experiências de formação e ampliando o *lócus* de formação dos professores para espaços mais amplos e diferenciados mantendo relação com a escola e inovação do currículo (MARCELO GARCÍA, 2009). A dimensão temporal do conceito de desenvolvimento profissional implica reconhecer e distinguir as especificidades, preocupações e necessidades em cada etapa da vida profissional dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999), emergindo estudos que as teorias das etapas de desenvolvimento dos professores (HUBERMAN, 1992, LEITHWOOD, 2013).

Esse movimento se insere na área da formação de professores a partir de estudos que passam a investigar os processos de mudança, aprendizagem e desenvolvimento docente (MARCELO GARCÍA, 1998) instituindo mudanças no modo de conceber a formação e considerações a respeito de uma nova epistemologia da prática docente que possibilite aos professores construir saberes importantes para lidar com as incertezas da prática. Essa perspectiva também altera a concepção de professor ao estabelecer a esses profissionais um estatuto mais ativo no exercício da docência e considerá-los como produtores de conhecimentos ligados à profissão.

Diversos estudos têm se dedicado a identificar a base de conhecimento dos professores, com destaque àqueles desenvolvidos durante o exercício docente considerados como

elemento distintivo da profissão. Entre os conceitos propostos por tais estudos, destacam-se: o conhecimento pedagógico de conteúdo (SHULMAN, 2015 [1987]), os saberes experienciais (TARDIF, 2010), o conhecimento prático do professor (PACHECO, FLORES, 1999), os saberes cotidianos docentes (MALDONADO, 2002). Os saberes e conhecimentos, em tais estudos, são considerados, mesmo que a partir de diferentes ênfases, como sendo temporais (TARDIF, 2000), coletivos, históricos e culturalmente construídos (MALDONADO, 2002).

Essa perspectiva, que reconhece os professores como profissionais capazes de produzir saberes no desempenho de suas atividades, tem focalizado o contexto da escola como um espaço profícuo nesse processo. Nesse sentido, diferentes perspectivas têm indicado possibilidades para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto de trabalho docente, como destacado nesta seção os conceitos de mundo virtual (SCHÖN, 1998), terceiro espaço (ZEICHNER, 2010) e aprendizagem situada (LAVE, WENGER, 1991).

Essas considerações possibilitam pensar como os programas de formação voltados para professores experientes no magistério podem lhes oferecer *experiências educativas* (DEWEY, 1979), caracterizadas por processos de aprendizagem significativos, coerentes com os princípios de *interação* e de *continuidade* (idem). Segundo Dewey (1979) o principal desafio de uma educação baseada na experiência está na seleção do tipo de experiência que deve “influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 1979, p. 17).

Baseando-se nas ideias de John Dewey, que sugere considerar a dimensão prática da formação de professores, Diniz-Pereira (2010) sistematiza a definição de uma *epistemologia da experiência*, concebida como “o estudo dos conhecimentos e saberes sobre a docência que são produzidos por meio da(s) experiência(s) dos professores ou, melhor dizendo, das reflexões individuais e/ou coletivas que estes fazem sobre sua(s) experiência(s)” (p. 84). Segundo o autor, esse conceito possibilita pensar estratégias para a formação dos professores com vistas a superar do modelo da racionalidade técnica na formação docente. O autor argumenta que as produções científicas que emergem no cenário de profissionalização do trabalho docente e que se colocam em defesa da indissociabilidade teoria-prática na formação de professores trazem “novas possibilidades para a implementação de inovações curriculares que sigam esse princípio nos cursos de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 88).

Com essa perspectiva, considera-se indispensável na área a proposição de dispositivos formativos que considerem a experiência e os saberes já construídos pelos professores a partir do exercício da docência, de modo a atender as necessidades profissionais específicas da etapa de desenvolvimento em que se encontram. Esse contexto em que se afirma um paradigma cujas bases enfatizam a percepção, análise e reflexão dos professores sobre a

prática docente como elementos importantes para o desenvolvimento profissional precisa levar em conta esses aspectos.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: Um olhar sobre o conhecimento profissional docente e o processo de universitarização do magistério.

As críticas dirigidas à escola e ao trabalho dos professores tem se tornado frequentes nos debates políticos e educacionais, sob o argumento de que estes não têm acompanhado as mudanças da sociedade, provocando a emergência e a circulação de discursos que ressaltam a urgência na formação de qualidade dos professores, a necessidade de maior autonomia e dignificação da profissão docente e de tornar a docência mais atrativa como carreira para os jovens. (TARDIF, 2013, HOLMES GROUP, 1986).

As últimas décadas têm sido marcadas por um movimento internacional de reformas educacionais que enfatizam o papel fundamental dos professores para alcançar os objetivos educacionais e para a “preparação básica de cidadãos aptos para conviverem e trabalharem na complexidade da vida cotidiana” (THERRIEN, LOIOLA, 2001, p. 144). Nesse contexto de reformas, o debate sobre a profissionalização docente encontra-se entre as ideias-chave disseminadas pelos discursos oficiais das políticas educacionais, pelas associações profissionais e pelos pesquisadores da área da formação docente (LUDKE, MOREIRA, CUNHA, 1999; THERRIEN, LOIOLA, 2001).

A profissionalização dos professores emerge então no debate educacional internacional das últimas décadas, trazendo para esse espaço antigas controvérsias em torno do conceito de profissão. No campo da sociologia das profissões, Eliot Freidson (1998) considera que cada ocupação carrega interesses e significados que impedem uma definição única de profissão. Partindo de pressupostos caros ao interacionismo simbólico, o autor busca compreender a construção do conceito de profissão a partir de seu processo histórico, definindo-o como uma forma de organização social do trabalho que “distinguem-se de outras ocupações pelas tarefas específicas que reivindicam e pelo caráter especial de conhecimento e competência exigidos para realizá-las” (FREIDSON, 1998, p. 71). A partir da análise da literatura, em busca de uma definição de ultrapasse a tradicional teoria dos traços, Freidson (1998) identifica alguns denominadores comuns em torno das profissões historicamente constituídas:

- Expertise: constitui a competência e os conhecimentos que os especialistas dominam em sua área profissional. A expertise adquirida por meio de treinamentos e pela prática profissional que possibilita um desempenho adequado no trabalho. Os indivíduos são incapazes de aprender todas as especialidades, por isso a expertise de uma profissão é necessária.

- **Credencialismo:** tem a função de institucionalizar a expertise por meio de um sistema organizado de treinamento convencional e de métodos de certificação e titulação que os especialistas recebem de associações ocupacionais, do Estado ou de antigos empregadores, consumidores ou professores, como garantia de que a atividade ocupacional seja confiável e estável. O credencialismo também cria um ‘abrigo de mercado’ que garante maior segurança aos especialistas e promove comprometimento com a carreira e motivação para investir tempo e dinheiro em treinamentos necessários para o desenvolvimento de tipos específicos de expertise.

- **Autonomia:** é considerada uma antítese da proletarização e pressupõe o domínio de uma expertise, ou seja, um conhecimento tão *esotérico* que somente os especialistas são autorizados a tomar decisões ligadas ao trabalho, impedindo interferência de leigos na profissão. De acordo com Freidson (1998), poucas ocupações possuem autonomia profissional suficiente para manter um monopólio econômico a partir do controle do recrutamento, treinamento e credenciamento de novos ingressantes na carreira; um monopólio político sobre uma área de expertise onde a profissão é aceita como porta-voz representativa para assuntos relacionados a seu corpo de conhecimentos, assumindo inclusive a função de orientadores especializados da legislação; e um monopólio administrativo ou supervisonal sobre assuntos práticos relacionados ao trabalho, estabelecendo padrões e desenvolvendo avaliações de seus próprios pares.

A autonomia, como ressalta Freidson (1998), constitui um atributo que confere poder à profissão, pois envolve a capacidade dos profissionais controlarem uma área de conhecimento específico tendo o monopólio sobre o campo, sem depender de outras profissões para sua prática no dia a dia. Somente os possuidores desse conhecimento especializado são capazes de julgar questões ligadas ao trabalho e avaliar seus pares.

No campo da educação, Lessard (2006) destaca que a autonomia pode ser concebida como a “ausência de controle externo ou definida como parte integrante e regulada por diversas formas de interdependência e de cooperação entre profissionais e parceiros da educação” (p. 147). Segundo o autor, a autonomia encontra-se no cerne da profissionalidade docente e é defendida pelas administrações escolares por estar relacionada com a noção de responsabilidade e de prestação de contas.

A ideia de profissionalização do magistério, que circula nos discursos reformistas internacionais desde os anos 1980, veicula a intenção de mudar o estatuto do magistério, ou seja, fazer com que o ensino deixe de ser considerado como um ofício para se tornar uma profissão com características semelhantes às profissões mais estabelecidas como a medicina,

engenharia, etc (TARDIF, 2013). Tal movimento de profissionalização docente teve início nos Estados Unidos a partir de discursos e propostas elaboradas por autoridades políticas e educacionais alcançando, posteriormente repercutindo no cenário internacional, pelos países anglo-saxões, Europa e, finalmente, América Latina (TARDIF, 2013). No contexto norte-americano, esse movimento teve como principais defensores, pesquisadores e participantes da área de ciências da educação que lançaram relatórios – como Holmes Group (1986, 1990) e Carnegie Fórum (1986) – assinalando a necessidade de se construir um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, “validado pela pesquisa e susceptível de garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação” (BORGES, TARDIF, 2001, p. 13).

O relatório “A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century”, elaborado pela Carnegie Task Force on Teaching as Profession, destaca a preocupação com a crescente demanda por professores e a redução de candidatos interessados a ingressar na docência, e indica a necessidade de se estabelecer um plano integrado que promova a reestruturação das escolas e a redefinição do ensino como uma carreira. Essa proposta buscou a elevação do padrão dos professores com a criação do Conselho Nacional para Padrões de Profissionais de Ensino; o fortalecimento da preparação educacional exigindo o nível de bacharelado em artes e ciências como um pré-requisito para a formação profissional docente; um novo currículo profissional nas instituições de pós-graduação em educação para o oferecimento do Mestrado em Ensino; a reforma do sistema de remuneração com salários e oportunidades de carreira compatíveis com outras profissões; criação de um ambiente profissional para o ensino; criação de uma nova categoria de professores com função de liderança a partir do redesenho de escolas e o investimento de recursos para a formação dos jovens para o ingresso na carreira docente (CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY, 1986).

Outro relatório que alcançou destaque no contexto das reformas educacionais e no movimento de profissionalização docente é “A nation at risk: the imperative for educational reform” elaborado em 1983 pela National Commission for Excellence in Teacher Education, que buscou identificar e propor soluções aos problemas educacionais norteamericanos. Esse documento argumenta que a nação estadunidense “está em risco” e que a “proeminência, outrora incontestada, do comércio, da indústria, da ciência e da inovação tecnológica está sendo superada pelos concorrentes em todo o mundo” (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983, n/p). Entre os principais problemas identificados por esse relatório está o desinteresse dos estudantes pela carreira docente; a baixa qualidade dos programas de formação; a precariedade do trabalho docente; escassez de professores em áreas como matemática e ciências. Com base nessas constatações, o documento recomenda a

melhoria da formação dos professores e esforços para tornar a docência uma profissão mais gratificante e respeitada, com salários profissionalmente competitivos, sensíveis ao mercado e baseados no desempenho; e a participação dos docentes na elaboração de programas de treinamento e na supervisão de professores iniciantes durante o estágio probatório (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983).

Por esse caminho, também em 1983, um grupo de profissionais que integra a comunidade acadêmica dos Estados Unidos, desenvolveu o relatório Holmes Group, contendo análises críticas sobre a formação docente com o objetivo de encontrar maneiras de melhorar os programas de formação de professores nas universidades. Segundo esse documento, o magistério vinha enfrentado diversos problemas enraizados na estrutura da ocupação como a força de trabalho jovem, transitória e temporária; falta de professores suficientes para atender a demanda da universalização do ensino resultando na concessão de licenças emergenciais e credenciais fracas; insatisfação e evasão de professores em carreiras planas, com condições de trabalho e recompensas contraproducentes e inadequadas; poucos investimentos e a presença de peritos externos dizendo o que os professores devem fazer (HOLMES GROUP, 1986). Considerando essas lacunas na ocupação docente, o relatório propôs uma reforma na estrutura da carreira dos professores, envolvendo a formação e o modo como o trabalho e os trabalhadores se organizam, o que implica em mudanças institucionais e políticas, o estabelecimento de novas parcerias entre escola e universidades a partir de uma relação de interdependência em suas funções e responsabilidades.

O relatório Holmes Group (1986) defende, portanto, que a profissionalização docente implica em uma reestruturação da profissão com a participação ativa dos docentes no processo de entrada e avaliação de seus pares, bem como na regulamentação do trabalho e definição dos conhecimentos profissionais. O documento estabelece entre principais objetivos o oferecimento de uma sólida formação (domínio de conteúdos acadêmicos), a organização da carreira diferenciando professores aprendizes, membros competentes e líderes profissionais de alto nível, o estabelecimento de padrões de entrada na carreira, a ampliação das relações entre escolas e universidades e a consideração da escola como um espaço importante de trabalho e aprendizagem dos professores.

A partir desse histórico ligado à sua gênese, o processo de profissionalização do magistério tem como principais objetivos: atribuir maior poder às escolas; alcançar maior autonomia dos professores e incentivá-los a participar na gestão escolar coletiva; promover a aproximação entre escolas e universidades e entre pesquisadores e professores; passar de ofício à profissão oferecendo aos futuros professores uma formação universitária de alto nível

intelectual focalizando o desenvolvimento de competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos; construir uma “base de conhecimento científico” para o ensino; instaurar novos modelos de carreira para atrair melhores profissionais; e aumentar o prestígio e as recompensas na profissão (TARDIF, 2013).

Ainda segundo Tardif (2013), a evolução do trabalho docente varia muito de acordo com o contexto de cada país, podendo manter tradições ligadas à ideia de ensino como vocação ou como ofício, coexistentes ao movimento de profissionalização. O ensino como vocação é concebido como uma profissão de fé que dispõe de pouca autonomia, sujeito a diversas formas de controle externo (homens, pais, superiores hierárquicos). Segundo esse modelo, as mulheres religiosas aprendiam por meio da imitação com as professoras mais experientes (TARDIF, 2013). Nesse caso, o salário, o estatuto e as tarefas são considerados secundários, pois a principal missão consiste em ensinar valores ligados aos princípios religiosos. De acordo com o autor, algumas características desse modelo ainda permanecem até os dias atuais, pois os professores são mal remunerados, possuem pouca autonomia, havendo uma tendência dos professores iniciantes realizarem parte de sua formação no local de trabalho a partir da observação de professores experientes.

O pesquisador canadense explica que internacionalmente o ensino deixou de ser meramente vocacional no século XIX, quando alcançou o *status* de ofício, tornando-se contratual e salarial (TARDIF, 2013). A educação passou gradualmente a ser obrigatória e integrada às estruturas do Estado, com a criação das primeiras escolas públicas e laicas. Os professores passaram a receber formação sistemática por meio das Escolas Normais, no entanto, grande parte da aprendizagem da profissão continuava a ser realizada por meio da imitação de professores experientes. Depois da segunda guerra mundial, entra em curso uma tendência internacional de democratização do acesso ao ensino, e os professores foram integrados ao estatuto de funcionalismo público e passando a ter maior autonomia em seu trabalho. No entanto, Tardif (2013) ressalta que, apesar de todo esse processo de mudança, a idade do ofício no magistério ainda permanece pouco estruturada, havendo desigualdades de tratamento entre homens e mulheres e entre o ensino público e privado; incertezas sobre a correspondência entre a remuneração e o esforço de formação terciária ou universitária; pouca definição da identidade docente, entre outros aspectos. Há contradições importantes nesse processo.

Com base na análise dos relatórios anteriormente citados⁴⁵, Tardif (2013) alerta que “a profissionalização está ela mesma ligada a pressões econômicas e políticas para aumentar o desempenho dos professores e o rendimento dos sistemas de ensino” (p. 560). As ações políticas desenvolvidas no âmbito da profissionalização docente podem, portanto, não corresponder ao seu sentido terminológico e conceitual, aumentando o controle externo da profissão em detrimento da autonomia profissional (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007).

A profissionalização do magistério constitui, portanto, um movimento complexo, cujo sentido se estabelece imerso a contradições inerentes a interesses de diferentes grupos envolvidos com o campo da educação. Apesar do movimento discursivo fortemente disseminado na literatura, as políticas de formação de professor não tem estabelecido ações voltadas a essa perspectiva. Gatti (2014) alerta sobre a complexa relação entre os estudos e pesquisas em educação, as políticas educacionais e a cultura de gestão da educação:

Os caminhos que fazem a mediação dessa inter-relação não são simples, nem imediatos. Fazem parte desse processo de porosidade as nuances e ruídos relativos aos processos da comunicação humana, de representações, de forma de disseminação dos conhecimentos, de decodificação de informação e sua interpretação, num dado contexto de forças sociais em conflito. A leitura/não leitura/meia leitura, a consideração/não consideração do produzido enquanto pesquisa educacional é polissêmica e realizada no âmbito do processo de alienação histórico-social a que todos estamos sujeitos nos movimentos de um contexto sociopolítico-cultural (GATTI, 2014, p. 26).

A reinterpretação de determinados conceitos em razão de interesses políticos é identificada nos discursos e prescrições elaborados pelos organismos internacionais para a formação de professores, assim como ressalta Gatti (2014):

Há inegavelmente certa permeabilidade entre o que se produziu nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino, a qual fica também na dependência de grupos que são ouvidos, o que nem sempre tem a ver com o mérito científico do produzido. Essa permeabilidade não se faz em perspectiva linear direta, nem se faz por voluntarismo (há muitos entrechoques), ou no sentido dos desejos de investigadores/pensadores (eles nem sempre convergem): ela se compõe de sucessivas reinterpretações na combinatória e intersecção de representações, ideologias, idiosincrasias e interesses diversos. Depende também do interesse e das possibilidades dos propositores e executores de políticas em se informarem com base na pesquisa educacional para a tomada de decisões (GATTI, 2014, p. 27).

⁴⁵ A nation at risk: the imperative for educational reform (1983) elaborado pela National Commission for Excellence in Teacher Education; o “Tomorrow’s Teachers” (1986) do Holmes Group e “A nation prepared: teachers for the 21st century” (1986) da Carnegie Task Force on Teaching as Profession.

Em consonância com essas reflexões, Goodson (2008) assinala que há “uma oposição ideológica contra a profissionalização traduzida numa considerável atividade administrativa e política orientada para a definição e aplicação de padrões de prática profissional” (GOODSON, 2008, p. 240). O autor destaca a existência de uma antipatia dos governos centrais fundamentada em interesses comerciais e financeiros contra a profissionalização docente, traduzida pelo corte de custos e a elaboração de diretivas e decretos que concebem o professor apenas como um executor técnico (GOODSON, 2008).

Ao se enfatizar as contradições dos discursos reformistas, Shiroma e Evangelista (2004) destacam que a profissionalização docente, como política de formação no campo de interesse do Estado, constitui um dos temas centrais das reformas educacionais que seguem as prescrições de agências internacionais, causando alguns desdobramentos antagônicos:

[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro de magistério, mas sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004, p. 535).

As autoras ainda complementam que:

O papel estratégico dos conceitos de profissionalização e gestão na política educacional na virada do milênio não é atribuível apenas ao campo da docência. O valor estratégico do conceito está em que a intelectualidade e a politicidade inerentes à ação magisterial viram-se reduzidas e transformadas num compromisso com a competência, cuja filiação foi expropriada (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004, p. 536).

De acordo com as autoras, os discursos que advogam sobre a necessidade de se alcançar uma educação de qualidade indicam como principais ações a alteração do *locus* e dos modelos de formação a fim de se construir um “novo” perfil docente, mais sintonizado com a “economia do conhecimento” (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004, p. 526). Entre essas finalidades, o papel político do professor se limita em alcançar os resultados de seu ensino e à sua atuação escolar. A esse respeito Therrien e Loiola (2001) também argumentam que:

É impossível não ver aqui a manifestação de uma racionalidade técnica e administrativa própria de um funcionalismo que reduz o debate sobre as finalidades educativas à uma questão de indicadores e que reduz também o desenvolvimento cultural a resultados medidos em função de normas e de comparações internacionais. É impossível, igualmente, não ver aqui traços

de uma cultura empresarial, da chamada empresa moderna, que pretende aliar descontração, flexibilidade e autonomia de suas unidades à submissão às regras da competição e do rendimento (THERRIEN, LOIOLA, 2001, p. 145).

Segundo essa ideia, a profissionalização docente esbarra nos entraves do controle externo sob a égide da racionalização e a privatização no campo da educação e, como destacam Ludke, Moreira e Cunha (1999) ambos os processos:

[...] integram uma proposição política na qual os docentes são definidos de acordo com critérios de racionalidade técnica, que reforçam as separações entre a teoria e a prática e a ambigüidade de suas relações com o saber. Enquanto na academia os *experts* pregam a autonomia, a auto-reflexão e a qualificação científica dos professores, as reformas educativas buscam obter legitimidade propondo uma descentralização e um controle maior do professor sobre seu próprio trabalho (LUDKE, MOREIRA, CUNHA, 1999, p. 282).

Ao considerar que a profissionalização docente se insere em um movimento político que dá origem a novas formas de controle, Tardif (2013) destaca que as reformas educacionais sofrem influências de um tipo de ideologia denominada de *New Public Management*, que defende a gestão da educação baseada em resultados, como um mercado escolar regido por concorrências entre instituições, a sistematização de avaliações padronizadas, a descentralização e autonomia das instituições escolares, objetivos curriculares normatizados e comparáveis, etc.

Para Lessard (2006) o “*New Public Management* não se opõe à autonomia profissional dos professores: ele a redefine, todavia, de modo a torná-la compatível com uma eficiência maior e com a obrigação de produzir resultados” (p. 150). Os professores ficam cada vez mais submetidos a formas de controle externas, sendo sua autonomia restringida à imputabilidade da obrigação de atingir resultados que sejam satisfatórios. Esse fato gera uma tendência ao financiamento da educação com a presença de representantes da comunidade empresarial na gestão escolar. A esse respeito Tardif (2013) destaca que:

Esses fenômenos também assumem a boa e velha conquista capitalista do mercado, com intervenções diretas de grandes companhias privadas nos conteúdos e tecnologias da formação escolar. Por exemplo, oferece-se às escolas e aos professores cursos já pré-fabricados, manuais, computadores, ferramentas pedagógicas com abordagens, estratégias e objetivos de aprendizagem (TARDIF, 2013, p. 565).

Esse extenso mercado de formação inicial e continuada se baseia no que Nóvoa (2007)

considera uma “escolarização dos professores”, perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais. De acordo com o autor, instituições e grupos científicos que antes não manifestavam interesse pela formação de professores tem gerado atualmente uma pobreza dos programas de formação, desconsiderando a cultura docente e os saberes construídos dentro da profissão (NÓVOA, 2007). Nesse sentido, Nóvoa (2007) ressalta que o excesso do discurso científico-educacional também tem contribuído para uma pobreza das práticas pedagógicas:

A pobreza actual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades académicas e nas instituições de ensino superior (NÓVOA, 2007, p. 07).

Os especialistas internacionais também contribuem para a consolidação de uma concepção escolarizada da formação de professores propondo medidas baseadas em “sistemas de acreditação (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada)” (NÓVOA, 2007, p. 05). A esse respeito, Nóvoa (2007) reitera que:

Nos últimos anos, tem-se insistido, ora na formação inicial, ora na formação continuada. Mas, tanto num caso como no outro, há tendências claras para a “escolarização” e para a “academização” dos programas de formação de professores. Assim sendo, e apesar da retórica do “professor reflexivo”, os resultados conduzirão inevitavelmente a uma menorização dos professores face aos grupos científicos e às instituições universitárias (NÓVOA, 2007, p. 11).

Vê-se, portanto, que apesar do destaque atribuído desde os anos 1980 ao movimento de profissionalização dos professores e, em seu interior, a uma nova epistemologia da prática docente, com o objetivo de se enfatizar o lugar da autonomia e da criatividade na docência e de apresentar os professores como profissionais capazes de produzir conhecimentos sobre e para seu trabalho, por meio de processos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação realizada em situação de trabalho (SCHÖN, 2000), muitos são os desvios que esses discursos encontram diante diversificados interesses e interpretações. Essas circunstâncias, propensas à “escolarização” e “academização” da formação docente, marcam a insistente presença de uma racionalidade técnica na docência e dificultam a proposição e concretização de modelos formativos baseados nos pressupostos da epistemologia da prática, que estabeleçam maior aproximação entre a instituição formadora e o campo profissional, considerando a experiência profissional como um recurso para a aprendizagem docente. Outro aspecto a ser considerado,

diz respeito ao caráter conservador da universidade, como destaca Nóvoa (2007):

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-ação”, etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação, etc. [...] A estratégia de desapossar os professores dos seus saberes serve a objectivos de desenvolvimento da carreira dos universitários, mesmo que se legitime com o argumento de que serve para o desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2007, p. 06).

No Brasil, as reformas atualmente em curso se situam no prolongamento do movimento internacional de profissionalização docente, enfatizando a “questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores brasileiros” (BORGES, TARDIF, 2001, p. 14). Como discutido nas seções anteriores, a prática profissional docente é concebida como um elemento importante na retórica sobre o movimento de profissionalização, sendo elencados alguns objetivos comuns nas reformas educacionais:

- Conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível que se apoia num sólido repertório de conhecimentos, do mesmo modo que nas outras profissões “superiores” (medicina, direito, engenharia etc.).
- Considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. Em síntese, os professores são considerados como “práticos reflexivos” capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática.
- Ver a prática profissional como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos. Tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente, sobretudo através de uma formação universitária de alto nível e, também, por meio da pesquisa em Ciências da Educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.
- Instaurar normas de acesso à profissão — exames e exigências educacionais — que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis.
- Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas. Juntamente com o anterior, esse é sem dúvida o objetivo mais importante das reformas (TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, 2001 *apud* BORGES, TARDIF, 2001, p. 15).

Ao destacar tais objetivos propostos pelas reformas educacionais que tem como principal foco a profissionalização do magistério tendo em vista alcançar as novas demandas de ensino, Borges e Tardif (2001) apresentam alguns consensos entre os discursos que assinalam a configuração de um novo modelo de formação que visa transformar e melhorar a prática dos professores:

Contudo, logo que tomamos em conta esses diversos objetivos e finalidades,

constatamos que as reformas propõem uma verdadeira e profunda mutação do modelo de formação até então em vigor nas universidades: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores. [...] De acordo com esse modelo, a prática profissional é considerada uma instância de “produção” de saberes e competências. Todavia, todos os esforços para implantar esse modelo têm causado uma grande polêmica entre os dirigentes, responsáveis pelas políticas educacionais, os universitários vinculados à formação do quadro professoral e os próprios profissionais do ensino que atuam nas escolas (BORGES, TARDIF, 2001, p. 15).

Essa ideia reafirma os argumentos de Bourdoncle (1993) ao ressaltar que o processo de profissionalização enfrenta dificuldades no que se refere à natureza do conhecimento e cooperação entre as diferentes instâncias envolvidas, pois a escola se distingue como local de prática profissional e a instituição universitária como espaço de formação, produção, racionalização e disseminação de conhecimento de alto nível “sobre o qual a profissão afirma suas reivindicações de competência, exclusividade e autonomia” (p. 108).

Segundo Tardif e Moscoso (2018) o movimento de profissionalização impõe aos formadores e pesquisadores a necessidade de desenvolver pesquisas e propostas de formação mais eficazes para a prática docente, conduzindo ao mesmo tempo a uma “ruptura com a visão estritamente sábia da formação universitária” (p. 400) ao se enfatizar a ação profissional nesse processo. Os autores explicam que:

Tal visão da profissionalização desloca progressivamente, no seio das faculdades, departamentos e programas de educação, os conhecimentos teóricos e críticos das ciências humanas e sociais, em prol dos saberes e competências utilizáveis na prática profissional e na formação prática. Nesse contexto, nossa hipótese é que o profissional reflexivo desempenha um papel crucial para os formadores universitários, pois possui uma visão conceitual da prática docente coerente com a cultura universitária, enfatizando a ação profissional e a formação do profissional através da ação. Assim, para um grande número de formadores e pesquisadores universitários, o profissional schöniano permite responder ao mesmo tempo às exigências acadêmicas tradicionais ligadas à teorização das práticas docentes e às novas exigências de formação profissional eficaz ou pragmática requeridas pelo movimento de profissionalização (TARDIF, MOSCOSO, 2018, p. 400).

No domínio da formação de professores, a interpretação dominante sobre a concepção de profissional reflexivo, fundamentada nas ideias de Donald Schön (2000), alcançaram reconhecimento internacional, sendo citadas em quase todas as reformas relacionadas à docência nos países anglo-saxões, latino-americanos e europeus a partir dos anos 1990 (TARDIF, MOSCOSO, 2018). Segundo Tardif e Moscoso (2018), o conceito de reflexão

pensado por Donald Schön atribui um novo sentido à atividade profissional, que se constitui a partir de situações singulares e imprevisíveis que demandam muito mais que conhecimentos técnicos e oriundos das ciências aplicadas e que exigem uma reflexão *na* e *sobre* a ação que possibilitam um processo contínuo de aprendizagem. Segundo essa perspectiva, “a experiência e as competências profissionais contribuem para gerir a prática e torná-la mais autônoma” (TARDIF, MOSCOSO, 2018, p. 391).

No entanto, Tardif e Moscoso (2018) destacam um processo de empobrecimento do conceito *schöniano* de reflexão na formação de professores elencando como principais hipóteses motivadoras, o próprio movimento de profissionalização docente, os discursos sobre necessidade de conceder voz aos professores, e de se reconhecer pertinência de seus saberes de experiência.

Tardif (2013) destaca que a profissionalização leva a “considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos” (p. 561). Essa perspectiva identificada por Tardif aparece, por exemplo, na definição de professor profissional proposta por Altet (2001):

[...] uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática (ALTET, 2001, p. 25).

Concomitante ao movimento de profissionalização docente, a segunda hipótese destacada pelos autores para explicar o empobrecimento do conceito de reflexão diz respeito aos discursos que enfatizam a necessidade de “conceder voz aos professores, conhecer o valor de sua especialização e a pertinência de seus saberes de experiência” (TARDIF, MOSCOSO, 2018, p. 400). Essa perspectiva está relacionada aos estudos desenvolvidos por simpatizantes do movimento de profissionalização que defendem a construção *knowledge base* (SHULMAN, 2015 [1987]) cuja origem envolve pesquisas científicas e saberes profissionais dos professores, promovendo novas práticas de pesquisa em educação que relacionam pesquisadores e professores, como a “pesquisa colaborativa, a análise de práticas, os relatos de prática, a pesquisa-ação e a co-construção de conhecimentos entre universitários e profissionais” (TARDIF, MOSCOSO, 2018, p. 401).

Essas práticas formativas vão ao encontro de uma perspectiva profissional de formação. Como havia destacado Tardif (2013), a “idade da profissão” não se limita apenas ao ensino. Com o desenvolvimento das universidades modernas ao longo do século XX a

formação profissional se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica, ocorre um aumento de grupos profissionais que “criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico” (p. 559). Desse modo, Tardif (2013) afirma que “a profissionalização está intimamente ligada à universitarização, inclusive para o ensino” (p. 559).

Segundo Tardif (2013) o movimento mais atual ligado à idade da profissão busca se consolidar por meio um processo de universitarização aliado aos objetivos de melhorar o desempenho do sistema educativo; de ancorar os conhecimentos profissionais docentes em conhecimentos científicos e construir uma base de conhecimentos para o ensino, que tenha uma eficácia prática para os profissionais; proceder o desenvolvimento de uma ética profissional a serviço da aprendizagem dos alunos e da autonomia profissional suscetível à tomada de decisões no âmbito do trabalho. Assim, o movimento de profissionalização do magistério tem indicado a *universitarização* docente como um dos principais objetivos com o propósito de transformação da atividade docente a partir do domínio de conhecimentos e competências específicos que corroborem para um ensino mais eficaz e que possibilitem acompanhar as frequentes mudanças da sociedade (S. WEBER, 2003).

Bourdoncle (1997) assinala quatro principais formas de institucionalização da formação de professores: a *normalização*, a *academização*, a *universitarização* e a parceria escola-universidade. Segundo o autor, a *normalização* corresponde a um momento em que se estabeleceu normas para o ensino e a formalização de espaços para a formação dos professores segundo esses padrões. O movimento de *academização* aproxima as antigas instituições de formação de professores (como as Escolas Normais) do modo de funcionamento do ensino superior (elevação do nível de recrutamento, concessão de diploma de ensino superior), mantendo o conteúdo centrado nos conhecimentos acadêmicos. A *universitarização* é definida por Bourdoncle (2007) como um processo em que as instituições de formação de um setor profissional e seus respectivos formadores são absorvidos integralmente pela universidade. As instituições de formação originais desaparecem ou são profundamente transformadas em favor das estruturas universitárias e seu modo de funcionamento, os saberes profissionais são transmitidos, criados e acumulados segundo as regras particulares da universidade fortemente baseada em atividades de pesquisa, e os formadores se veem confrontados com um novo *status* dominante representado pela figura do professor-pesquisador que exige o nível de doutorado para acesso a essa função (BOURDONCLE, 2007). A quarta forma de institucionalização da formação docente constitui

um movimento mais recente e diz respeito à uma evolução da parceria escola-universidade, com a divisão de responsabilidades entre essas instituições para atuarem na formação dos professores, afetando especialmente países que já desenvolvem há mais tempo a formação em nível universitário.

Para Bourdoncle (1997) a profissionalização de uma atividade pode se basear em vários dispositivos, no entanto, a *universitarização* da formação profissional constitui o processo principal que se baseia na racionalização da prática e na aquisição pelos profissionais de um conhecimento de alto nível produzido por acadêmicos. O autor ressalta que, no âmbito do movimento de profissionalização, a *universitarização* não é considerada suficiente, pois a formação universitária precisa estar firmemente vinculada à prática profissional.

6.1. O movimento de universitarização docente e as políticas de formação de professores no Brasil

No caso brasileiro, discursos e iniciativas voltadas para uma participação mais ativa da universidade na formação dos professores ganharam destaque no conjunto de estratégias políticas implementadas nas últimas décadas, movimentando um diversificado e aquecido mercado que se consolidou com a elevação do nível de certificação dos professores preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (SARTI, 2013). Com esse processo, a formação de professores “assumiu contornos claramente acadêmicos, marcados pelo modelo universitário de organização dos saberes, no qual os professores da educação básica assumem pouco espaço e poder” (SARTI, 2013, p. 238).

O processo de profissionalização docente tem traçado uma longa trajetória no cenário brasileiro, indicando a equalização da formação dos professores em nível superior como a principal estratégia assinalada em diversos dispositivos legais. Seguindo a referida tendência internacional, as reformas na formação de professores no Brasil têm sido impulsionadas pelas exigências dos organismos multilaterais com o objetivo atender às demandas do processo de globalização/mundialização, tendo como principais eixos: o processo de “universitarização” e profissionalização, a ênfase na formação prática/certificação de experiências, a formação contínua e a pedagogia das competências (MAUÉS, 2003). De acordo com Maués (2003), a formação docente tem sido considerada muito ‘teórica’, desvinculada da prática e afastada das demandas das escolas e da sociedade, o que provoca a emergência de argumentos fundamentados em um paradigma baseado em uma racionalidade prática:

Com base nessas críticas, o tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber prático, o saber que pode resolver os problemas do cotidiano. Donald Schön (1993) tem sido um dos grandes inspiradores desse modelo de formação com ênfase na prática, com sua teoria do *praticien réflexif*, segundo a qual a reflexão no curso da ação e sobre a ação é o ponto de partida para uma formação com qualidade (MAUÉS, 2003, p. 101).

Se por um lado, a valorização da experiência e da prática docente e a concepção de desenvolvimento profissional (como um processo que ocorre ao longo da vida) tem construído para enriquecer a formação, por outro, pode ser subvertida como justificativa para a criação de cursos com uma duração mais aligeirada (e mais barata), “aumentando assim o número de diplomados, num jogo de estatística que serve para impressionar os organismos financiadores, mas que não representa melhoria na qualidade da formação (MAUÉS, 2003, p. 103). Essas considerações, somadas ao pressuposto de que na sociedade contemporânea os conhecimentos se tornam rapidamente obsoletos alimentam um lucrativo mercado de formação (SOUZA; SARTI, 2013) ao mesmo tempo em que cria mecanismos para “aproveitar” a prática e reduzir a carga horária da formação inicial, concebidas apenas como uma pequena parte do processo formativo, a ser complementada durante o exercício da docência (VASQUES E SARTI, 2016).

De acordo com Maués (2013), as políticas brasileiras de formação de professores tem seguido predominantemente as determinações de organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial que prioriza a formação em serviço, está centrado na relação custo-benefício evidenciando propostas de formação mais curtas e baratas, que se adaptem melhor às demandas mercado de trabalho, e se posiciona a favor da diversificação das instituições de ensino superior e da criação de cursos de formação em instituições privadas, com pouca ligação com a pesquisa, priorizando nesse processo conteúdos e conhecimentos que devem ser ensinados pelos professores aos alunos da educação básica. A esse respeito, a autora ainda destaca que:

A “universitarização” brasileira e a ênfase na prática, como eixos das reformas advindas das políticas de formação, parecem ser resultantes da visão mercantilista e pragmática que vem dominando a política de formação de professores, intimamente ligada às imposições do Banco Mundial e preocupada em apresentar números que viabilizem empréstimos para o setor educacional, aumentando ainda mais a dívida externa e com isso a dependência em relação a esse organismo (MAUÉS, 2013, p. 177).

A participação dos organismos internacionais no delineamento de projetos

educacionais em nível mundial tem ocorrido por meio da elaboração de documentos técnicos e da organização de eventos envolvendo diversos países. Um dos marcos desse cenário foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que constitui um documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia em 1990, que reuniu diversos países e contou com a participação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial para estabelecer acordos internacionais sobre a educação, com o propósito de deliberar sobre a realidade educacional mundial, assegurar o direito à educação para todos e propor medidas para o desenvolvimento educacional.

A adesão do Brasil às propostas preconizadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) contendo estratégias para alcançar as metas definidas em Jomtien. Esse documento brasileiro salienta que “embora o nível de titulação dos professores tenha aumentado nos últimos anos, persistem problemas de desempenho” (BRASIL, 1993). Nesse sentido, a formação de professores, como uma prioridade das reformas educacionais realizadas nesse período, tem se tornado uma das principais pautas nas políticas educacionais brasileiras.

Como destaca Maués (2013), o Estado brasileiro está em sintonia com as preocupações declaradas pelos *organismos internacionais*, direcionando maior atenção aos professores e sua formação, considerando-os fundamentais para o desenvolvimento de um modelo de educação que contribua para promover maior controle social e a adequação dos conteúdos de ensino/aprendizagem mais pertinentes à sociedade do conhecimento e à economia do saber local e internacional (MAUÉS, 2013).

Desse modo, o processo de *universitarização* docente emerge nesse cenário político e econômico, intensificando-se na década de 1990 em sintonia com as preocupações inerentes aos organismos internacionais (MAUÉS, 2013, p. 166). No entanto, quando o processo de universitarização se fundamenta principalmente em princípios enfatizados pelos *organismos internacionais*, como é caso do aproveitamento das experiências, da flexibilização da formação e/ou sua realização por vias paralelas, esse processo pode resultar em um *aligeiramento* da formação, tal como alerta Maués (2003):

Alguns países, ao tentarem seguir as orientações dos organismos internacionais, passando a formação para o nível superior, fizeram-no de forma aligeirada. A “universitarização” ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contra-senso. Isso quer dizer que a formação é

oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos. [...] Uma outra característica dessa “universitarização” aligeirada é a tentativa de fazer uma espécie de tábula rasa do passado, ignorando as experiências bem-sucedidas ocorridas e querendo partir do zero, como se nada existisse como formação em nível superior nas universidades” (MAUÉS, 2003, p. 100).

O processo de *universitarização* docente no Brasil se intensificou após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que prevê no Artigo 62 a formação dos professores das séries iniciais em nível superior. Nos termos dessa lei, se estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, Art. 62).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a formação de professores dos anos iniciais passou a ser preconizada nas universidades e nos Institutos Superiores de Educação, sendo os cursos normais de nível médio admitidos como formação mínima por um período transitório até o final da década da educação em 2007 (BRASIL, 1996, Art. 87, Parágrafo 4º).

Desse modo, nas últimas décadas, o processo de *universitarização* docente tem se baseado na ideia de promover a profissionalização e a valorização social dos professores, apoiando-se no pressuposto de que “quanto maior a racionalização das práticas profissionais, maior é a eficácia no ensino, sobretudo se tais práticas estiverem respaldadas em conhecimentos científico-acadêmicos” (BELLO, BUENO, 2012, p. 03). Esse movimento estabelece forte ligação entre universidade e profissão, pois, segundo uma abordagem funcionalista, a profissionalização envolve a necessidade de uma sólida formação a partir de conhecimentos de caráter científico, produzidos e transmitidos pelas universidades para o exercício profissional (MAUÉS, 2003).

Assim como em outros países, a elevação da formação dos professores brasileiros ao nível superior tem sido acompanhada por discussões sobre a estrutura e o currículo dos cursos de licenciatura, entre as quais também se destacam a importância da experiência prática na

formação dos professores (SARTI, 2012). Segundo Sarti (2013), a profissionalização dos professores envolve a elevação do nível de titulação dos professores, uma forte valorização dos saberes acadêmico-educacionais e maior proximidade entre a formação e as práticas profissionais docentes, considerando a escola como um espaço formativo privilegiado. Para a autora, a “participação mais ativa da universidade na formação dos professores brasileiros integra um conjunto de estratégias políticas que, nas últimas décadas, foram implementadas no país com vistas ao enfrentamento de nossos problemas educacionais” (SARTI, 2013, p. 238). Desse modo, duas lógicas são enfatizadas a partir dos movimentos de profissionalização e de universitarização docente, como aponta Sarti (2012):

Assim, ao lado da universitarização do magistério, que pressupõe acentuada valorização dos saberes acadêmico-científicos para a docência, assume destaque outro movimento, que coloca a experiência prática no centro da formação dos professores. Essas duas tendências, embora concorrentes em alguns sentidos, coexistem em certos contextos nos quais se buscou um caminho intermediário, capaz de aliar a elevação do nível da formação à ênfase na prática docente (SARTI, 2012, p. 326).

Apesar dessa perspectiva apontada, a autora ressalta a existência de contradições nesse processo que resultam no que considera uma “universitarização indireta e incompleta” (SARTI, 2012, p. 328). Desse modo, alguns pontos são elencados na análise desenvolvida por Sarti (2012):

- Para oferta de formação em nível superior aos professores em serviço, admite-se o aproveitamento da experiência profissional docente com respaldo de dispositivos legais, o que pode contribuir para formas de aligeiramento e barateamento da formação;
- As recomendações dos organismos internacionais indicam a possibilidade da formação docente ocorrer em instituições de ensino superior não universitárias, com menor custo e isentas de responsabilidades da pesquisa, revertendo-se no que se pode considerar como uma formação em nível pós-secundário;
- Nesse processo formativo, os professores atuam mais como consumidores de discursos e produtos acadêmicos do que, reconhecidamente, como produtores de conhecimentos profissionais. O consumo pedagógico tem relação com a necessidade de “atender às elevadas expectativas que são geradas a respeito de sua identidade, como expert, profissional reflexivo, autônomo e eficaz” (SARTI, 2012, p. 329);
- Os professores assumem pouca ou nenhuma participação na definição e organização do processo formativo que é centralizado nas universidades como locus oficial da formação

profissional;

- Apesar da intensa participação da universidade na formação dos professores e na produção e definição de conhecimentos formais para esse processo, há um distanciamento entre essa instituição e a escola como campo de trabalho docente;

- Os sofisticados discursos produzidos a partir das intensas análises de especialistas em educação almejam subsidiar as mudanças pretendidas na formação dos professores e em seus processos de desenvolvimento profissional e ressaltam o valor das experiências e dos saberes docentes. Paradoxalmente, essa valorização social docente provoca maior controle dos professores, “já que eles próprios não estão envolvidos na produção de seu novo lugar profissional” (SARTI, 2012, p. 329).

Ao se considerar essas contradições, é possível dizer que apesar da *universitarização* docente integrar um movimento de profissionalização do magistério, alguns caminhos adotados nem sempre correspondem aos objetivos previstos, atribuindo aos professores pouco espaço para desempenharem um papel ativo nesse processo – expressão primordial para a autonomia profissional. A esse respeito Sarti (2013) ainda destaca que:

O processo gradual de elevação do nível de certificação dos professores no Brasil, preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, assumiu contornos claramente acadêmicos, marcados pelo modelo universitário de organização dos saberes, no qual os professores da educação básica assumem pouco espaço e poder. Esse cenário de universitarização que se desenvolveu entre nós incita ao questionamento sobre o lugar ainda marginal que esses professores e seus saberes ocupam no campo nacional da formação docente (SARTI, 2013, p. 238).

De acordo com Goodson (2008), a profissionalização docente focaliza a reestruturação das práticas de ensino e das atividades do grupo profissional que ocorre em dois níveis, seja por um projeto de *academização* enquanto um jogo de *status* e recursos das universidades ou pela atividade desenvolvida no nível de ensino. Este processo de profissionalização visa promover interesses materiais e ideais de um grupo profissional.

Ao considerar que nem todos os conhecimentos possuem o mesmo *status* na universidade, Bourdoncle (2007) alerta para o risco de que o processo de universitarização possa provocar uma desvalorização e marginalização dos ensinamentos práticos, que são normalmente assumidos por profissionais que não atuam no ambiente acadêmico e de ocorrer uma supervalorização dos ensinamentos das ciências da educação, mais disciplinados e os menos distantes da universidade.

Formosinho, Ferreira e Machado (2000) ressaltam que o processo de universitarização

que tem se afirmado ao longo das últimas três décadas pode constituir um fenômeno positivo no que se refere à fundamentação da prática, ao estatuto e à profissão docente, no entanto, a via da *academização* da formação pode apresentar problemas ligados à dificuldade de se desenvolver uma cultura profissional nas instituições formativas e à influência que a cultura universitária pode exercer sobre as culturas profissionais e organizacionais dos diferentes níveis de educação e ensino. Sobre esses problemas, os autores alertam que a influência da cultura universitária:

[...] reflecte-se, por um lado, na reprodução de discursos teoricamente elaborados e pedagogicamente correctos e traduz-se, por outro, na ocultação e desvalorização das práticas, pela assimilação de um discurso teórico-crítico descontextualizado. Assim, é possível, por exemplo, que modalidades de formação «centradas na escola» ou «centradas nas práticas», intrinsecamente reflexivas, não sejam mais que o reflexo desse discurso, porquanto reproduz discursos críticos elaborados, sem que estes contribuam necessariamente para uma reflexão crítica sobre as suas próprias práticas (FORMOSINHO, FERREIRA, MACHADO, 2000, p. 349).

Os desafios a serem enfrentados no processo de *universitarização* docente provocam questionamentos sobre os efeitos positivos na profissão docente, tal como afirma Bello (2009, p. 14): “a questão é saber se esse processo garantirá a profissionalização no âmbito do magistério ou se está, na verdade, promovendo uma subvalorização da carreira, não cumprindo, portanto, o que o discurso acena”.

Os problemas ligados a esse processo também se revelam na falta de estrutura de formação que estabeleça uma ligação mais estreita entre a universidade e o campo profissional dos professores. A esse respeito, Barreto (2015) explica que:

Há dificuldade de criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais. Ensaios de mudança dos cursos, realizados em diferentes locais e regiões do país, têm evidenciado sua fraca capacidade de institucionalização. Um dos veios que mais tem prosperado começa pela iniciativa de imprimir nova feição aos cursos, favorecendo a interação universidade/escola por meio de uma tentativa parcial, mas importante: a da transformação das características dos estágios (BARRETTO, 2015, p. 668).

Assim como reitera Sarti (2013), a participação mais ativa das universidades na formação dos professores faz parte de um conjunto de estratégias políticas desenvolvidas com o propósito de enfrentar os problemas educacionais brasileiros, no entanto, sem o

enfrentamento dos desafios para se alcançar uma formação profissional docente de alto nível, “a universitarização pode resultar na fragilização da dimensão socioprofissional da formação inicial dos professores, podendo, inclusive, comprometer a legitimidade dessa etapa formativa no campo educacional” (SARTI, 2013, p. 238-239).

Como resposta a esse movimento, o Goodson (2008) ressalta que é preciso se reapropriar dos projetos de profissionalização ao nível das práticas profissionais. Segundo o autor, há um mecanismo desenvolvido ao nível das atividades de ensino em que os professores podem apresentar resistência contra as forças de reestruturação, baseado no desenvolvimento de um novo profissionalismo moral segundo o qual a prática desenvolvida no trabalho docente constitui um espaço de manobra para estabelecer novos padrões profissionais.

Nesse sentido, os modelos de formação docente assumidos em meio a esse cenário podem indicar proximidade ou distanciamento em relação ao processo de profissionalização do magistério e à nova epistemologia da prática profissional, que pressupõe maior valorização das experiências, dos professores como produtores de conhecimentos e do espaço de trabalho como potencializadores de aprendizagens profissionais

Nesse contexto de universitarização docente no Brasil, alguns modelos de formação têm sido estruturados com o objetivo de atender às disposições da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, Art. 62). Inúmeras foram as ações desenvolvidas de modo a ampliar a oferta e atender a demanda por cursos de pedagogia ou normal superior, com destaque às parcerias firmadas entre Estados, municípios e universidades na criação de programas especiais destinados à formação e certificação de um grande número de professores que já atuavam na docência e que não possuíam o nível exigido pela legislação. Tais programas emergenciais, muitas vezes foram desenvolvidos “sob condições específicas caracterizadas, sobretudo, por limitações de tempo e de espaço e pela redução dos recursos financeiros empregados” (SARTI, 2012, p. 326).

Desse modo, a elevação da titulação dos professores seguiu uma tendência mundial considerando como a melhor alternativa a criação de programas de capacitação em serviço, constituídos por “iniciativas voltadas para a formação em massa, dentro do menor espaço de tempo possível, por meio de programas especiais de formação” (BELLO, 2009, p. 09-10). A autora alerta que, a rápida expansão dos programas especiais de formação docente resultou em um modelo formativo que certificou em nível superior milhares de professores pelo país. Os programas especiais de formação de professores investigados por Bello (2009) apresentam como principais objetivos: “atender a LDB/96, certificar professores em massa em um curto

período, formar o professor reflexivo, pesquisador da própria prática, autônomo e portador de competências e habilidades inerentes à sua profissão” (p. 10).

A nova epistemologia da prática parece constituir, portanto, um discurso de base para os programas emergenciais de formação de professores em serviço e, a esse respeito, Barreto (2015) destaca alguns fatores nesse tipo de formação que são considerados favoráveis a uma inter-relação entre escola e universidade, entre professores e pesquisadores e entre teoria e prática:

Em meio a todas essas vicissitudes, tomemos a formação inicial de professores em serviço. O fato mesmo de ela constituir uma condição híbrida de formação inicial e continuada de docentes no exercício da profissão cria um espaço especial, uma situação potencialmente privilegiada para as tentativas de aproximação da formação centrada na escola e no trabalho docente, uma situação mais propícia à interação dos conhecimentos acadêmicos com a realidade da escola básica. Mais favorável mormente pelo fato de essa formação ser oferecida predominantemente pelo setor público, que tende a propiciar melhores condições para a pesquisa. Há cursos que têm tirado proveito dessa circunstância, com enriquecimento recíproco na interação universidade/rede de ensino. No entanto, é preciso ousar mais. Por que não tentar abrir fendas no modelo único do MEC, de modo que se permita que emergjam múltiplas e mais ambiciosas formas de ensino colaborativo? As IES têm em suas mãos um laboratório vivo e possuem alguns recursos para trabalhar com sujeitos que foram postos, pela educação básica, a disposição para pensar junto com a academia os embates da profissão a que estão expostos cotidianamente. Talvez não caibam nesses cursos, por exemplo, estágios concebidos como nos cursos de formação inicial. Sequer o PIBID constitui um modelo adequado à formação em serviço, porque não se trata de inserir os sujeitos formandos na escola básica. Eles já estão lá! Trata-se antes de alimentar nesses espaços, com o auxílio das ferramentas teóricas produzidas nas universidades, a reflexão ativa sobre a prática docente que está sendo efetuada, seus fundamentos, suas condições e possibilidades de mudança, suas implicações mais amplas no contexto social (BARRETTO, 2015, p. 691).

A partir dessa reflexão, é possível inferir que a formação de professores em serviço desenvolvida por meio dos programas especiais implementados no território nacional pode se constituir em um espaço para experimentação de modelos de formação que relacione uma sólida formação acadêmica, tradicionalmente oferecida pelas universidades, com a prática profissional a partir do vínculo que os professores estudantes possuem com as escolas, campo de sua atividade profissional. A investigação sobre o modo como esses programas especiais se organizam em relação ao “novo paradigma da racionalidade prática” (BRZEZINSKI, 2006, p. 29) se faz desse modo relevante diante do contexto de universitarização e profissionalização docente.

O PARFOR NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: entre proposição, organização e desfecho.

Como antes mencionado, os movimentos de profissionalização e de universitarização do magistério vêm se revertendo, em alguns aspectos, em um processo de academização da formação docente, baseando-se em uma tradicional epistemologia positivista que prioriza os conhecimentos técnicos em detrimento àqueles conhecimentos profissionais desenvolvidos também em situação de trabalho.

Considerando que esse processo não é alheio às disputas empreendidas entre os diferentes grupos que compõem o campo da formação docente, busca-se investigar neste trabalho o tipo de epistemologia da prática que orienta os modelos formativos delineados para a formação superior de professores em serviço. Tais professores já estão diretamente envolvidos com o campo profissional, atuam já na docência, mas não possuem formação em nível superior tal como prevê a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

O grande contingente de professores sem a formação exigida por esse instrumento legal - 51,4% em 1997 (INEP, 2017) - tem promovido iniciativas políticas para a criação de programas emergenciais de formação de professores em nível superior. De acordo com Bello (2009) “a justificativa oficial para estimular a multiplicação desses cursos teve como base dois argumentos principais: a melhoria da qualidade da educação e a promoção da profissionalização docente” (p. 01).

Após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), maior relevância aos professores e sua formação foi atribuída pela aprovação Lei n. 10.172 de 9/12/2001 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano focaliza questões relativas à valorização profissional dos professores, suas condições salariais, a prática docente e a formação continuada; e destaca a necessidade de se organizar programas de formação para professores da educação básica principalmente nas universidades. No capítulo que se refere especificamente à formação de professores e valorização do magistério, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina, entre outras, as seguintes metas:

Meta n. 5: Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores e

organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela LDBEN, em seu art. 87 (BRASIL, 2001).

Meta n. 7: A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais da educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da LDBEN (BRASIL, 2001).

Meta n. 12: Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDBEN, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares (BRASIL, 2001).

Meta n. 13: Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior (BRASIL, 2001).

Meta n. 15: Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, **no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede**, de modo a atender à demanda local e regional profissionais do magistério graduados nesse nível de ensino ((BRASIL, 2001, grifos nossos).

Meta n. 18: Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece na Meta n. 18 que até o ano de 2011, 70% dos docentes que atuam nos sistemas educacionais brasileiros deveriam possuir a formação requerida pela LDB, estabelecendo um novo quadro temporal seguindo as exigências preconizadas no Artigo 87 (BRASIL, 1996), expiradas em 2007 ao final da Década da Educação.

Antes de completar o período estabelecido para o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) e, no mesmo ano em que finaliza a Década da Educação, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que estabelece entre seus principais objetivos a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação (p. 27). O PDE constitui um plano executivo que compreende um conjunto de aproximadamente 40 programas, sendo estruturado em quatro eixos norteadores: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Alfabetização (HADDAD, 2008). Haddad, ministro da educação no período em que o PDE foi lançado, explica maiores detalhes do plano em um

livro lançado pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. É bem verdade, como se verá em detalhe a seguir, que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade. Isso porque, de um lado, o PDE está ancorado em uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição, sobretudo no que concerne ao que designaremos por visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social (HADDAD, 2008, p. 06).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 2007 em conjunto com um programa estratégico, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação instituído pelo Decreto Lei nº 6.094 (BRASIL, 2007). O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estabelece que:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação (BRASIL, 2007).

A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas que constituem um “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007, Art. 9º). A formação inicial de professores em exercício da rede pública de educação básica torna-se prioridade dos Planos de Ações Articulada (PAR), elaborados pelos estados e municípios que aderiram ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) a partir de 2007. Desse modo, o Plano de Ações Articuladas (PAR) estabelece a necessidade de diagnósticos da realidade educacional local e a definição de um conjunto de ações, estruturado em quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de

Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

O levantamento da demanda de professores da Educação Básica sem a formação específica exigida pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2001) foi identificada durante a construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação – e da elaboração e proposição de Planos de Ações Articuladas – PAR, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, evidenciando por meio dos dados do Censo Escolar, aproximadamente 350.000 professores em exercício não possuem formação em nível de graduação e cerca de 300.000 professores em exercício que possuem graduação em área distinta daquela em que atuam (BRASIL, 2008b).

Para atendimento das metas ligadas à formação de professores, foi promulgada a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, que dispõe sobre a ampliação das competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e sua estrutura organizacional conferindo-lhe as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Ao assumir essas determinações, a Capes contou com a criação em 2007 da Diretoria de Educação a Distância (DED) a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)⁴⁶.

Seguindo as diretrizes ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), foi promulgado o Decreto 6.755, em 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009)⁴⁷ que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores, que assume entre outras atribuições a responsabilidade fomentar:

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

⁴⁶ O Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012 (posteriormente revogado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017) aprovou um novo Estatuto da Capes e alterou a denominação da Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo a sigla DEB já consolidada entre a Capes e as instituições parceiras.

⁴⁷ O Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016) que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014a).

- a) graduados não licenciados;
- b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009, Art. 11º, Inc. III).

Para o cumprimento dos objetivos ligados à formação inicial e continuada de professores, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a) estabelece a criação de “Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação” (BRASIL, 2009a, Art. 4º). Os Fóruns devem ser constituído pelos seguintes membros:

- I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;
- II - um representante do Ministério da Educação;
- III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME;
- IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;
- V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;
- VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;
- VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e
- VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (BRASIL, 2009a, Art. 4º).

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente constituem órgãos colegiados que possuem a função de formular planos estratégicos a serem instituídos em cada Estado, contemplando:

- I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;
- II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e
- III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros (BRASIL, 2009a, Art. 5º).

Segundo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o diagnóstico das necessidades profissionais do magistério deve se basear nos dados do censo escolar da educação básica como a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos em cursos de formação

inicial e continuada (BRASIL, 2009a, Art. 5º, §1). A elaboração do planejamento e organização do atendimento das necessidades de formação de profissionais também deve considerar os dados do censo da educação superior de modo a utilizar a plena capacidade das instituições públicas de educação superior (BRASIL, 2009a, Art. 5º, §2).

Com a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a), foi criado o PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica) por meio da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b) que constitui uma ação emergencial para atender a demanda de professores que já atuam na rede pública e que não possuem a formação em nível superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

Em consonância com os princípios, objetivos e determinações Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação (BRASIL, 2009a), o Parfor foi estruturado em regime de colaboração entre o Ministério da Educação (MEC) – por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – e as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) (BRASIL, 2009b). Desse modo, a Portaria Normativa nº 9, de 30 de Junho de 2009 (BRASIL, 2009b) que Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) descreve essa parceria como:

As ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica serão definidas em Acordos de Cooperação Técnica específicos celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES, e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica (BRASIL, 2009b, Art. 1º, § 1º).

A organização do Parfor propõe a implantação de turmas especiais nos seguintes cursos e programas:

Quadro 8 – Organização dos cursos oferecidos pelo Parfor

Cursos oferecidos pelo Parfor	Carga horária/ duração
I. Licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula	2.800 horas mais 400 horas de estágio, com duração de quatro anos

II. Segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras	Mínimo de 800 horas quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem; mínimo de 1.200 horas quando o curso pertencer a uma área diferente do curso de origem, não devendo ultrapassar o teto de 1.400 horas, e o estágio curricular supervisionado compreenderá 200 horas. Duração entre dois anos e dois anos e meio
III. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica.	540 horas, ministrada durante um ano

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do Manual Operativo – Parfor (BRASIL, 2014b), Resolução CNE/CP nº 1/2009 (BRASIL, 2009c), no Livro do Parfor (BRASIL, s/d) e no site do MEC (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>).

Apesar do Parfor se destinar à formação de professores em exercício e tradutores intérpretes de Libras, o programa também pode atender outros profissionais da área da educação cadastrados no Educacenso⁴⁸, atuantes nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar quando todos os docentes forem atendidos e houver vagas remanescentes (BRASIL, 2014b).

No que se refere à criação de vagas no Parfor, é necessário cumprir os seguintes critérios:

7.1 Podem ofertar turmas especiais no PARFOR PRESENCIAL, as instituições de Educação Superior credenciadas no Ministério da Educação que apresentem Índice Geral de Cursos - IGC com conceito igual ou superior a 3.

7.2 Quando tratar-se de Instituição Federal de Educação Superior e as da iniciativa privada sem fins lucrativos, as turmas especiais somente poderão ser implantadas em cursos de licenciatura que estejam devidamente credenciados no Sistema de Regulação do Ensino Superior - e-MEC e que, quando avaliados, apresentem Conceito de Curso – CC igual ou superior a 3.

7.3 Quando tratar-se de IES do sistema estadual e municipal cujo curso não esteja cadastrado no eMEC, poderá ser admitida a implantação de turmas especiais mediante apresentação do documento de autorização do curso pelo órgão credenciado para tal fim e aprovação pela Capes.

7.4 Os cursos de licenciatura apoiados no âmbito do PARFOR PRESENCIAL são aqueles relativos às disciplinas aplicadas no currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação

⁴⁸ O Educacenso constitui uma ferramenta digital que possibilita a obtenção de dados individuais de estudantes, professores, turmas e escolas das redes públicas e privadas. É a partir dos dados do Educacenso que se calcula o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e se planeja a distribuição de recursos (<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/135-educacenso>)

Profissional Técnica de Nível Médio, do estado ou do município.

7.5 Nas IES privadas sem fins lucrativos, as turmas serão compostas, exclusivamente, por alunos do PARFOR PRESENCIAL, não sendo admitida a inclusão de alunos pagantes.

7.5.1 Os alunos de turmas especiais do Parfor em IES privadas sem fins lucrativos são isentos de qualquer tipo de pagamento.

7.6 As turmas especiais deverão ser ofertadas com no mínimo 30 alunos.

7.6.1 Excepcionalmente, será admitida formação de turmas com o mínimo de 20 alunos matriculados.

7.6.2 Somente poderão ser implantadas as turmas que possuírem, no mínimo, 50% dos matriculados oriundos da função Docente ou Intérprete de Libras;

7.6.3 Atendidos todos os docentes e intérpretes de libras, as vagas remanescentes poderão ser destinadas a profissionais em serviço, cadastrados no Educacenso, que atuem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar (BRASIL, 2014b, n/p.).

A oferta dos cursos formação inicial e continuada para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica, nas modalidades presencial e a distância é realizada por meio da Plataforma Freire, sistema *on-line* criado pelo Ministério da Educação (MEC) para realizar a gestão dos cursos ofertados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2009a).

Segundo o Relatório de Gestão da Capes (BRASIL, 2013), o número de matriculados em 2009, ano de implementação do Parfor era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas, e em 2013 já alcançava a quantidade de 70.220 professores matriculados em 2.145 turmas especiais ofertadas por 96 Instituições de Ensino Superior (IES). Esse documento também destaca que:

O Parfor é um exemplo do compromisso da Capes com equidade, redução de assimetrias e crescimento inclusivo do Brasil: na modalidade presencial, há 2.480 professores matriculados, oriundos de escolas localizadas em terra indígena dos estados do AC, AM, BA, CE, MA, MT, PA, RR, RS, SC e TO. A região Norte lidera o ranking do número de matrículas efetuadas com o percentual de 48,86%, seguida da Nordeste com 38,18%. No estado do Pará, 71,5% dos professores sem formação estão sendo atendidos pelo Parfor, no Amazonas, 62,4% (BRASIL, 2013, p. 07).

Dados mais atuais sobre a dimensão que o Parfor assume no território brasileiro são destacados na página da Capes, referindo-se à quantidade de professores atendidos no programa:

Tabela 2 – Dados do Parfor acumulados desde de seu lançamento, em 2009 até meados de 2018

Turmas implantadas até 2016	2.903

Matriculados (2009 a 2016)	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: Capes (<http://capes.gov.br/educacao-basica/parfor>)

Até o ano de 2017, um total de 94.247 professores da DEB (Diretoria de Educação Básica) e 446.767 professores da DED (Licenciaturas, Especializações e Mestrado Profissional) tiveram acesso aos cursos do Parfor, totalizando 541.014 professores beneficiados com essa ação (BRASIL, 2017c, p. 06).

Os dados apresentados pela Capes (BRASIL, 2013) indicaram que o curso de Licenciatura em Pedagogia apresentou o maior número de turmas implantadas entre 2009 e 2013 (34,31%), acompanhado de Matemática (8,86%) e Letras-Português (8,58%).

Quanto ao apoio financeiro concedido ao Parfor Presencial destinado a recursos de custeio e de bolsas de acordo com o número de turmas especiais efetivamente implantadas e previstas, destaca-se a seguinte distribuição:

- a) para as turmas implantadas na sede ou distante dela até 300 km, será repassado o valor de R\$ 15.000,00 por turma, por semestre;
- b) para as turmas implantadas em localidades com distância da sede superior a 300 km, o valor repassado será de R\$ 20.000,00 por turma, por semestre (BRASIL, 2013, p. 37).

De acordo com o Relatório de Gestão da Capes (BRASIL, 2013) entre 2009 e 2013, o montante investido no Parfor totaliza R\$ 529.111.171,35 (quinhentos e vinte e nove milhões, cento e onze mil, cento e setenta e um reais e trinta e cinco centavos). A partir de 2013 as Instituições parceiras foram autorizados a repassar recursos de custeio para o auxílio financeiro dos professores cursistas do Parfor tendo como base os seguintes critérios:

[...] não ultrapassar o valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais por aluno, podendo a IES definir a quantidade de mensalidades a serem concedidas; os beneficiários devem ser selecionados pela Coordenação Geral do Parfor na IES; o auxílio deve ser concedido, prioritariamente, aos professores efetivos das redes municipais de educação (BRASIL, 2013, p.

37).

O relatório de gestão da Capes (BRASIL, 2013) também destaca as condições enfrentadas pelos professores cursistas para frequentar a formação oferecida pelo Parfor:

A maioria destes docentes utilizam seu tempo livre (férias, feriados e finais de semana) para realizar o curso e necessitam se deslocar para as localidades onde as atividades acadêmicas são desenvolvidas, no entanto, com poucas exceções, não recebem qualquer tipo de apoio das redes às quais estão vinculados (BRASIL, 2013, p. 45).

Apesar dos investimentos fomentados pelo governo federal durante os primeiros anos de implementação do Parfor, o relatório de Relatório de Gestão do Exercício de 2015 da Capes (BRASIL, 2016) aponta dificuldades orçamentárias:

A primeira dificuldade veio com a publicação da LOA – 2015, Lei nº 13.115, de 20 de abril de 2015, que não previa em seu corpo os recursos orçamentários necessários para a quitação das despesas que seriam executadas para a manutenção e para o lançamento de programas e projetos que fomentam a política de formação de professores, apesar de terem sido solicitados. Outra questão que deve ser analisada é o forte contingenciamento imposto às diretorias, que afetou principalmente a Ação 20RJ. A análise da execução da Ação 20RJ tem que ser vista em conjunto com a da Ação 0000, uma vez que os recursos orçamentários contingenciados na 20RJ foram utilizados para o pagamento de bolsas na Ação 0000 (BRASIL, 2016, p. 18).

Segundo esse documento, o remanejamento dos recursos das Ações 20RJ e a 0000⁴⁹ comprometeu a execução de projetos e programas em andamento, como exemplo o Parfor “deixou de ofertar 324 novas turmas em função da ausência de recursos de custeio (BRASIL, 2016, p. 46). Outro fator assinalado pela Capes que conduziu ao reajuste entre despesa e orçamento diz respeito à aprovação da Proposta de Emenda Constitucional - PEC 241 que limitou o crescimento dos gastos públicos à taxa de inflação do ano anterior (BRASIL, 2017c).

Nesse cenário, o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor (FORPARFOR), entidade representativa das IES brasileiras atuantes na formação em nível superior dos professores em exercício nas redes públicas de ensino, por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) emitiu uma nota

⁴⁹ A Ação 20RJ, definida como “Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada para a Educação Básica”, e a Ação 0000 que se refere à “Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica” têm como objetivo “promover, em articulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais, a valorização dos profissionais da educação, apoiando e estimulando a formação inicial e continuada, a estruturação de planos de carreira e remuneração, a atenção à saúde e à integridade e as relações democráticas de trabalho (BRASIL, 2016, p. 12).

oficial em 16 de fevereiro de 2018 dirigida às autoridades do governo federal, posicionando-se quanto à ausência de informações em relação ao atendimento da demanda de formação inicial e continuada para professores que atuam na educação básica e que não possuem a formação em nível superior exigida a partir da LDB (BRASIL,1996). No referido documento reivindicam-se:

1. A garantia de recursos públicos para a formação do contingente de docentes em exercício e que necessita de formação;
2. O atendimento às solicitações registradas na Plataforma Freire II em termos de formação inicial e continuada;
3. A continuidade de ações de formação inicial que leve em consideração a experiência acumulada, de modo presencial, na formação inicial pelo PARFOR;
4. A definição dos marcos regulatórios da nova oferta em diálogo com as IES formadoras e os sistemas públicos de ensino;
5. O lançamento de edital para atendimento às demandas por parte das IES públicas e comunitárias (FORPARFOR, 2018).

Esses questionamentos e reivindicações promovidos Instituições de Ensino Superior, representados pelo Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e de seus comitês interestaduais também provocaram um movimento nas redes sociais (#ResisteParfor) em favor da continuidade e de melhoria da qualidade do Programa, reafirmando a necessidade da formação presencial conforme preconizado na Meta n.15 do Plano Nacional de Educação.

Cabe ressaltar que, apesar das ações de formação de professores em serviço realizadas por meio da criação do Parfor, ainda existe um contingente de professores sem a formação em nível superior – 22.5% em 2016 (INEP, 2017) - o que levou à revogação do § 4º do Artigo 87º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estabelecia “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996) por meio do dispositivo da Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013), em decorrência de da impossibilidade dos Estados e municípios alcançarem tal exigência ao final do prazo estabelecido.

Em continuação às políticas de formação de professores que indicam a necessidade de equalização da formação dos professores em nível superior, destaca-se o novo Plano Nacional de Educação - PNE que foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a) e que estabelece:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do [art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014a).

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014a).

Em 2017 também foram estabelecidas alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por meio da Lei nº 13.478, de 2017 (BRASIL, 2017b) com a finalidade de estabelecer o direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado, incluindo o seguinte artigo:

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no **caput** deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação.

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que ocorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos.

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa.

A inclusão deste artigo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estabelece como critério que os professores tenham “pelo menos três anos de exercício na profissão”, e que, portanto, já tenham passado pelo estágio de início da carreira docente. No entanto, apesar de determinar o tempo de experiência na carreira para o acesso dos professores no ensino superior por meio de processo seletivo diferenciado, esse dispositivo não prevê orientações sobre o modo como considerar as experiências e conhecimentos desenvolvidos por esses profissionais durante o exercício da profissão, sendo incluídos na mesma proposta regular de formação inicial oferecida aos futuros professores.

Considerando o Parfor como uma iniciativa pública de formação em serviço, que carrega no cerne de sua proposta traços de regulamentações legais que regem a formação de professores no Brasil, parece relevante para este estudo a análise dos pressupostos sobre experiência docente e prática profissional que lhe oferecem sustentação.

A CONSIDERAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E A IMPLEMENTAÇÃO DE DISPOSITIVOS PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Os cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia desenvolvidos no âmbito do Parfor focalizados por esta pesquisa, se dirigem a professores que já atuam na docência e que, portanto, pressupõe-se, tenham adquirido experiência e conhecimentos a partir da prática exercida na carreira profissional.

Como explicitado na Seção de Procedimentos Metodológicos, esses cursos focalizados pela pesquisa se destacam como propostas federais de formação criadas após a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009). Análises preliminares dos documentos relativos aos cursos sugerem que os mesmos têm por base pressupostos ligados a uma perspectiva profissional de formação, ao conceber o cotidiano da escola como espaço importante para o desenvolvimento de saberes na formação inicial e continuada de professores.

No caso do Parfor, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) concebe como “especial” o tipo de formação em nível superior oferecida pelo programa, por se dirigir a professores atuantes na docência, salientando que “o acesso dos docentes à formação requerida na LDBEN é realizado por intermédio da oferta de turmas especiais” (MANUAL OPERATIVO – PARFOR, 2009). Apesar da especificidade ligada ao público atendido pelo programa, a ideia de “turma especial” se refere ao fato de que a Licenciatura em Pedagogia do Parfor não se apresenta como um curso de oferta contínua, e será finalizado após cumprir a meta de atendimento de uma demanda de professores que não possuem a formação em nível superior exigida após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a Capes ressalta que “os alunos matriculados nas turmas especiais do Parfor Presencial terão os mesmos direitos e obrigações dos alunos das turmas regulares [...]” (MANUAL OPERATIVO – PARFOR, 2009).

Em consonância com esse pressuposto do Manual Operativo da Capes (2009) a coordenadora do curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste mostra preocupação com a garantia da qualidade da formação oferecida aos professores em exercício:

[...] só que a gente prega também a qualidade [...] Embora seja em regime especial, nos fins de semana, mas a gente não quer uma formação de todo modo... A gente tenta estimular, nós da coordenação, que os professores cheguem em sala de aula e exijam o mesmo dos alunos. Que a gente quer

manter o patamar de qualidade, que a instituição carrega isso. Então um curso via programa especial ou um curso regular da instituição, ele quer carregar esse patamar de qualidade (Coordenadora Ped/Ped/Parfor1/Nordeste).

O Manual Operativo da Capes prevê a adequação da formação às características do público-alvo atendido, destacando entre as atribuições do Coordenador Geral do Parfor Presencial, a necessidade de “adequação do projeto pedagógico às especificidades dos alunos selecionados para turmas especiais” e aos Professores Formadores, Professores Orientadores e Supervisores de Estágio a função de “adequar conteúdos, metodologias e materiais didáticos, bem como a bibliografia utilizada para o desenvolvimento dos cursos” (MANUAL OPERATIVO – PARFOR, 2009).

Com base nas orientações da Capes e tendo como princípio a autonomia das Universidades, algumas as propostas de formação elaboradas pelas instituições focalizadas no estudo também consideram a necessidade de adequação às especificidades dos professores em formação, como destacado no quadro a seguir:

Quadro 9: Dados sobre a alteração de proposta considerando, ou não, a condição docente dos professores em formação

PARFOR1/Nordeste	[...] se constitui como uma adaptação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 14, grifos nossos) O ato de ensinar e de estudar são determinantes para configurar uma aprendizagem que por sua vez embasará o desenvolvimento de práticas pessoais dos formandos (PPP/PARFOR1/Nordeste, p. 19, grifos nossos)
PARFOR2/Nordeste	O Curso de Pedagogia - Licenciatura do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR [...] apresenta especificidades que o diferencia dos cursos de oferta contínua, anualmente oferecidos por esta Universidade (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 19, grifos nossos) Apresentam metodologia diferenciada dos Cursos de oferta contínua (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 19, grifos nossos) Estas aprendizagens só se efetivam se estabelecerem uma dialética com os conhecimentos e saberes que estes docentes trazem de sua formação básica, bem como de sua formação prática enquanto atuantes na Educação básica (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 69, grifos nossos).
PARFOR3/Sudeste	[Se baseia no mesmo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia regular, oferecido na formação inicial de professores, sem alterações ou adaptações] Mas nós não fizemos nenhum desenho específico metodológico para isso. Mas cada professor fez adaptações, isso era livre, eu estava lidando com gente com bastante experiência didática (Coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste). É de como transmitir o conteúdo “x” por exemplo, qual a estratégia didática para transmitir aquele conteúdo que tivesse uma alta complexidade teórica, por exemplo, tendo em conta o perfil dos nossos alunos. O que talvez nós fizemos foi trocar, por exemplo livros por artigos. Eu sempre trabalhei com livros, aí eu troquei por artigos

	para que eles pudessem ler os artigos com textos não com outro conteúdo mas com o mesmo conteúdo escolhendo um texto diferente que fosse mais acessível em complexidade e extensão para esses professores-alunos (Coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste).
PARFOR4/Norte	[Se baseia no mesmo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia regular, oferecido na formação inicial de professores, sem alterações ou adaptações] todas as disciplinas componentes da organização curricular do curso aqui proposto, devem contemplar em seus conteúdos a possibilidade de desenvolvimento, no graduando, de capacidades básicas essenciais, tais como, o domínio intelectual dos fenômenos educativos e dos inúmeros contextos nele imbricados. As disciplinas devem também focalizar capacidades específicas, entendidas como "o saber fazer" do pedagogo, exigidas pela heterogeneidade de situações apresentadas para a implementação de processos no exercício profissional. Referem-se tais habilidades aos conhecimentos técnicos, competências e atitudes que são exigidas do pedagogo e do professor e possibilitam a articulação do contexto teoria-prática (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 19).
PARFOR5/Nordeste	“O projeto pedagógico desse curso guarda quase que a mesma arquitetura curricular do curso de Pedagogia oferecido pela [universidade] em oferta contínua” (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 04). “Entretanto, compreendendo tratar-se da formação de professores em serviço, indica que todos os componentes curriculares tenham como horizonte de referência o próprio processo educativo – a educação em seu acontecer cotidiano” (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 61). “[...] tais conteúdos estarão coerentes com as necessidades de formação de professores em exercício por se tratar de demanda fechada e dirigida aos profissionais do magistério (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 63, grifos nossos).
PARFOR6/Nordeste	“O Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia buscará assegurar a relação teoria e prática no desenvolvimento do mesmo, dirigindo todo o seu olhar para a organização do trabalho pedagógico do professor da rede pública de ensino que ainda não possui essa graduação (PPP/PARFOR6/Nordeste, 2010, p. 03, grifos nossos). Considerando a experiência que os professores trazem consigo a estrutura curricular foi pensada de maneira a dinamizar o tempo pedagógico do professor cursista nesse espaço formativo que é a Universidade (PPP/PARFOR6/Nordeste, 2018, p. 03, grifos nossos)
PARFOR 7	[Se baseia no mesmo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia regular, oferecido na formação inicial de professores, sem alterações ou adaptações, mas estabelece Resoluções e Deliberações para a adequação da proposta] Competências e atribuições do professor pesquisador: “a) adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso especial presencial de primeira e segunda licenciatura ou de formação pedagógica para professores da educação básica” (PARFOR7/Sul, Resolução/2011, Art. 9º, Inc. VIII). b) Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos específicos para o curso especial presencial de primeira licenciatura e segunda licenciatura ou de formação pedagógica para professores da educação básica” (PARFOR7/Sul, Resolução/2011, Art. 9º, Inc. VIII).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos e entrevistas dos cursos analisados.

Os dados reunidos no quadro assinalam perspectivas diferentes quanto à consideração da experiência nas propostas de formação.

No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor3/Sudeste, foi mantido o

mesmo Projeto Pedagógico utilizado no curso regular de Pedagogia da instituição. Não são assinaladas adaptações formalmente propostas de modo a considerar o tipo de formação *híbrida* (BUENO, SOUZA e BELLO, 2007) que combina características de formação inicial e continuada. A coordenadora do curso destaca que:

Mas nós não fizemos nenhum desenho específico metodológico para isso. Mas **cada professor fez adaptações**, isso era livre, eu estava lidando com gente com bastante experiência didática, com bastante experiência em formação de professores. Nós não tivemos tantos problemas (Coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste).

É de como transmitir o conteúdo “x” por exemplo, qual a **estratégia didática** para transmitir aquele conteúdo que tivesse uma alta complexidade teórica, por exemplo, tendo em conta o perfil dos nossos alunos. Então era nesse sentido. O que talvez nós fizemos foi trocar, por exemplo livros por artigos. Eu sempre trabalhei com livros, aí eu troquei por artigos para que eles pudessem ler os artigos com textos não com outro conteúdo mas com o mesmo conteúdo escolhendo um texto diferente que fosse mais acessível em complexidade e extensão para esses professores-alunos (Coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste).

Nessa proposta, as adaptações são realizadas pelos professores das disciplinas de acordo com as necessidades identificadas. O relato da coordenadora do curso indica a possibilidade de adaptação de modo a promover a *afiliação* (COULON, 2017) dos professores em formação no contexto acadêmico, priorizando a qualidade do curso. Essa perspectiva não se aproxima de uma perspectiva de formação profissional e da consideração da condição profissional dos professores em formação.

O curso Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte também se baseia no mesmo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia regular, oferecido na formação inicial de professores. Essa proposta assinala uma concepção mais ligada à forma universitária de socialização, com destaque para uma dimensão mais técnica da formação:

Todas as disciplinas componentes da organização curricular do curso aqui proposto, devem contemplar em seus conteúdos a possibilidade de desenvolvimento, no graduando, de capacidades básicas essenciais, tais como, o domínio intelectual dos fenômenos educativos e dos inúmeros contextos nele imbricados. As disciplinas devem também focalizar capacidades específicas, entendidas como "o saber fazer" do pedagogo, exigidas pela heterogeneidade de situações apresentadas para a implementação de processos no exercício profissional. Referem-se tais habilidades aos conhecimentos técnicos, competências e atitudes que são exigidas do pedagogo e do professor e possibilitam a articulação do contexto teoria-prática (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 19).

A dimensão técnica está ligada à ideia de "saber fazer" e às "habilidades aos conhecimentos técnicos, competências e atitudes.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul também se baseia em uma proposta formativa muito próxima daquela utilizada na formação regular de professores. A esse respeito, o coordenador Ped/Parfor7/Sul destaca que a opção por utilizar a mesma proposta do curso de Pedagogia regular constituiu uma condição imposta pela universidade para o estabelecimento da parceria com o governo federal:

[...] nós tínhamos interesse com alguns outros critérios, um deles é que o curso fosse no mínimo parecido, quase idêntico ao curso regular que nós tínhamos, então essa era uma demanda. E a outra era que fosse presencial, obviamente, não fosse a distância e por fim que ele atendesse apenas aquele público de primeira licenciatura que não tinha o nível em graduação e que atuassem nos anos iniciais ou educação infantil. Então foi a partir desses critérios que nós colocamos para a coordenadora, ela verificou a possibilidade e acabamos por ofertar o curso (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

Segundo o coordenador do curso, esses critérios foram definidos porque não havia a intenção de elaborar uma proposta de formação diferente daquela que eles já conheciam:

Nós tínhamos o curso de Pedagogia, que é o que nos dava autoridade, digamos assim, para ofertar o curso, então nós optamos por **não nos afastarmos daquilo que nós já conhecíamos**, que tínhamos ali preparado. Então nós não íamos preparar um novo curso para essa demanda. Levando em conta obviamente que o público é diferente e que as metodologias obviamente deveriam ser discutidas, mas o Projeto Político Pedagógico total do curso ficou muito parecido (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

Essa declaração do coordenador Ped/Parfor7/Sul parece confirmar a hipótese de que a constituição de modelos de formação que assumam a experiência dos professores em exercício e seu espaço de trabalho como parte da proposta formativa ainda representa um desafio no contexto brasileiro. O coordenador também complementou que os professores que cursaram o Parfor ficaram satisfeitos em receber a mesma formação oferecida regularmente, pois não se sentiram diferentes:

E muitos deles, eu digo para você, eles se manifestaram por várias vezes felizes por não serem tratados de modo diferente, ou menor, digamos assim, porque? Por que o mesmo curso ofertado no regular era ofertado para eles, isso foi do ponto de vista, digamos assim, psicológico algo muito importante, por que eles sentiram isso, aqueles que fizeram o curso, ninguém poderá dizer a eles que eles tiveram um curso de qualidade inferior, nem na carga horária, nem no modo de oferta, enfim, foi muito legal isso (Coordenador

Ped/Parfor7/Sul).

O relato do coordenador Ped/Parfor7/Sul assinala que os professores em formação no Parfor demonstram sentimentos de valorização social associados ao fato de frequentarem um curso oferecido por uma universidade pública e de, nesse espaço, receberem a mesma formação oferecida tradicionalmente a grupos sociais mais favorecidos. A formação em nível superior realizada em um espaço socialmente prestigiado parece oferecer aos professores ganhos simbólicos do ponto de vista da formação acadêmica. Em função do valor simbólico das universidades, se sobrepõe nesse processo de *universitarização* docente, a formação inicial, ignorando-se, por vezes, o caráter *híbrido* da formação (BUENO; SOUZA; BELLO, 2007) que assume concomitantemente características de formação inicial e continuada em função das especificidades dos professores cursistas que já atuam na docência. Esse aspecto distintivo da formação inicial em serviço não se torna um elemento atrativo o suficiente para que se invista no desafio do delineamento de uma formação com contornos mais profissionais, amparada pelo fato de se dirigir a professores já socializados na *cultura do ensino* (HARGREAVES, 1998) pois, não é percebida como possibilidade de ganhos simbólicos.

No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul, o apreço dos professores em formação por cursar propostas idênticas aos cursos regulares possibilita maior prestígio, do ponto de vista simbólico, do que vivenciar uma formação especialmente elaborada para professores em exercício. De acordo com Sarti (2012) “a própria ideia de *universitarização* traz subjacente uma desigualdade de posições, sugerindo que a formação dos professores deva ser absorvida e transformada pela cultura universitária” (p. 333). Os conhecimentos acadêmicos parecem gozar de uma maior valorização entre formandos e formadores do que os conhecimentos desenvolvidos fora da universidade e no campo profissional, o que indica a presença de uma racionalidade técnica a partir da hierarquia entre os tipos de conhecimento presentes em formação (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

A própria concepção de profissionalização empregada em uma deliberação em 2011 no curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul, com o objetivo de estabelecer adequações curriculares à resolução institucional que trata do projeto pedagógico destaca, entre outros objetivos específicos, “entender a formação docente como processo de profissionalização baseado em conhecimentos filosóficos e científicos” (PARFOR7/Sul, Deliberação/2011, Art. 1º).

O relato do coordenador do curso de Pedagogia/Parfor7/Sul assinala a aquisição dos conhecimentos teóricos como o principal elemento para a qualidade da formação oferecida

aos professores em serviço, afirmando que:

Nós temos um entendimento um pouco diferente, aqui no departamento prevalece a ideia de que você tem um conhecimento acumulado na área que tem que ser socializado para os estudantes. Então nós não abrimos mão desse princípio no departamento, inclusive foi por essa razão que nós aderimos, caso houvesse necessidade de abrir mão desse princípio o departamento certamente não ofereceria o curso (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

Essa declaração do coordenador do curso explicita um ponto de vista relacionado à uma forma universitária de socialização, predominante na cultura acadêmica (DEMAILLY, 1991, PERRENOUD, 2004, PERAYA, 2018). Nesse sentido, a formação oferecida aos professores em exercício assume a função de subsidiar teoricamente a prática dos professores, concebida como “de senso comum”:

Outra coisa que eu acho que merece destaque é o fato de que muitos deles, talvez em decorrência, eu acho que há uma certa relação entre isso que eu disse e o que vou dizer, é o fato de que muitos deles tem uma prática muito de senso comum. Assim eles repetem práticas de sala de aula, práticas pedagógicas muito parecidas com um de seus professores ou com seus colegas. Então há uma repetição muito grande. Não há uma reflexão, um entendimento sobre essa prática. Isso nós percebemos a partir do terceiro ano, especialmente com os nossos estágios no terceiro módulo, os estágios começavam a ser colocados em ação no curso, há uma dificuldade muito grande de eles relacionarem os conteúdos da sala de aula com as práticas deles lá. Essa dificuldade não por conta de falta de entendimento, uma dificuldade por que olha “mas nós fazemos assim, mas não é assim que se faz? por que isso não tem que ser assim?” então essa correlação, que do nosso ponto de vista é uma das mais importantes na formação das pessoas ela é bastante acentuada essa dificuldade de “mas eu estou fazendo isso e é assim que tem que ser”. Se você está entrando em contato com um conhecimento novo que desqualifica ou supera aquilo que você... do ponto de vista científico mesmo, aquilo que você vem fazendo, eu vou citar um exemplo da psicologia comportamental, por exemplo, então você tem novas abordagens da psicologia da aprendizagem, da psicologia do desenvolvimento, que vão colocar você diante de novas situações práticas com seus alunos e essa dificuldade de rompê-la é muito grande por conta desse cotidiano de senso comum. (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

De acordo com esse relato, a perspectiva de formação assinalada parece indicar a finalidade de ‘superar’ os conhecimentos construídos ou reproduzidos (como destaca o coordenador) na prática, diferente de uma perspectiva profissional de formação que assume a prática como objeto de problematização e de construção de novos conhecimentos por parte do professor em formação.

Essa perspectiva de formação também é assinalada no relato da Coordenadora

Ped/Parfor1/Nordeste, ao ressaltar que o curso precisa “trazer outros conhecimentos” para os professores, ou seja, oferecer conhecimentos para além daqueles que eles já possuem:

[...] a proposta de uma formação superior basicamente é trazer outros conhecimentos para além desse da experiência do sujeito. Então, se a gente vai considerar a experiência dele demais, a gente não vai sair do lugar de onde ele já estava (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Apesar do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste assinalar a necessidade de adaptação da proposta considerando que os professores atuam profissionalmente nas escolas, “considerar a experiência” sugere constituir ponto de partida para ultrapassar os conhecimentos produzidos pelos professores por meio de uma formação acadêmica. O documento do curso destaca que:

Apresenta-se aqui uma adaptação do currículo em vigor às especificidades do [PARFOR] e às características do público – alvo, professores da rede pública de ensino que embora não tenham formação em nível superior, acumulam experiência profissional e conhecimento da realidade onde atuam. Portanto, a formação aqui proposta tem como base a discussão do processo pedagógico desenvolvido nos municípios, no estado e no país, como forma de construir referenciais que embasem a busca de alternativas para a realidade dos professores – formandos (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 14).

Distante de propostas com contornos da *forma universitária* de socialização – assinalada pelas propostas dos cursos de Pedagogia/Parfor1/Nordeste, Parfor3/Sudeste, Parfor4/Norte e Parfor7/Sul –, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste, apesar de destacar semelhanças com o curso de Pedagogia regular no que se refere ao currículo, assinala uma preocupação em considerar os conhecimentos e a prática dos professores no processo formativo:

O projeto pedagógico desse curso guarda quase que a mesma arquitetura curricular do curso de Pedagogia oferecido pela [universidade] em oferta contínua” (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 04).

Entretanto, compreendendo tratar-se da formação de professores em serviço, indica que todos os componentes curriculares tenham como horizonte de referência o próprio processo educativo – a educação em seu acontecer cotidiano (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 61).

[...] tais conteúdos estarão **coerentes com as necessidades de formação de professores em exercício** por se tratar de demanda fechada e dirigida aos

profissionais do magistério (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 63, grifos nossos).

Esses excertos sugerem a consideração de que os professores em exercício apresentam necessidades formativas diferentes daqueles que estão ingressando no magistério ou que ainda se encontram na posição de estudantes (futuros professores).

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste se diferencia ao sugerir uma perspectiva mais próxima da lógica profissional de formação, assinalando a finalidade de se estabelecer uma “dialética com os saberes e conhecimentos que estes docentes trazem”:

Estas aprendizagens só se efetivam se estabelecerem uma dialética com os conhecimentos e saberes que estes docentes trazem de sua formação básica, bem como de sua formação prática enquanto atuantes na Educação básica. Isto precisa ser considerado e tematizado em todas as formas de planejamento e ações pedagógicas e com elas, nas avaliações *do e sobre* o curso (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 69).

O Curso de Pedagogia - Licenciatura do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR [...] apresenta especificidades que o diferencia dos cursos de oferta contínua, anualmente oferecidos por esta Universidade. Dentro destas especificidades, destaca-se o caráter intensivo de formação, associado às experiências e práticas docentes do estudante, de forma a garantir um dos seus princípios básicos – a articulação da teoria com a prática, sem perder de vista a qualidade desse processo [...] (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 60).

A consideração da experiência dos professores nos processos formativos também é assinalada no relato da Coordenadora do curso:

[...] a metodologia, ela parte da ideia de que os professores que estão em sala de aula, eles são já experientes, eles já tem uma experiência de ensino, de trabalho, que é importante que não pode ser desprezada. Então essa experiência, a ideia de que nós estávamos lidando com pessoas que já tinham um *Know How* de ensino e de trabalho em sala de aula, na relação, essa relação. Então assim as metodologias elas foram pensadas integrar o conhecimento do professor, a experiência do professor, às novas experiências e novas propostas, às propostas teóricas, trazer uma teoria atualizada conciliando com essa prática que o professor tem (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

Com base nesse conjunto de dados, alguns aspectos podem ser destacados em relação aos pressupostos identificados, no âmbito do Parfor, referentes à experiência dos professores em formação:

Quadro 10: A experiência docente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia (Parfor1/Nordeste e Parfor2/Nordeste)

CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	PROPOSTA FORMATIVA RELACIONADA
os professores acumulam experiência profissional e conhecimento da realidade onde atuam (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 14).	construir referenciais que embasem a busca de alternativas para a realidade dos professores (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 14)
os conhecimentos e saberes que esses docentes trazem de sua formação básica, bem como de sua formação prática enquanto atuantes na Educação básica (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 69).	estabelecerem uma dialética com os conhecimentos e saberes que estes docentes trazem (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 69).
os professores que estão em sala de aula, eles são já experientes, eles já tem uma experiência de ensino, de trabalho (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).	ser considerado e tematizado em todas as formas de planejamento e ações pedagógicas (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 69)
pessoas que já tinham um Know How de ensino e de trabalho em sala de aula (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).	o caráter intensivo de formação, associado às experiências e práticas docentes do estudante (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 60).
	integrar o conhecimento do professor, a experiência do professor às novas experiências e novas propostas teóricas (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).
	trazer uma teoria atualizada conciliando com essa prática que o professor tem (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013)

Fonte: Dados da pesquisa (elaborado pela autora).

As informações contidas neste quadro apontam para aspectos relativos aos modos como a *experiência* é concebida na formação dos professores, no âmbito do Parfor, e às propostas de formação mobilizadas por tais concepções. Em primeiro lugar, as concepções identificadas evidenciam o reconhecimento de que os professores produzem saberes a partir da atuação profissional, o que constitui um indício relevante sobre uma perspectiva formativa ligada à nova epistemologia da prática profissional.

A experiência dos professores, concebida pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste e Parfor2/Nordeste, e que ressaltam em seus documentos a ideia de “conhecimento da realidade”, “formação prática”, “experiência de ensino e trabalho”, “*know how* de ensino e de trabalho” remetem a saberes desenvolvidos na prática, mais especificamente aos saberes experienciais (TARDIF, 2000), saberes cotidianos (MALDONADO, 2002) e conhecimento prático (PACHECO; FLORES, 1999). A prática e as experiências docentes como fontes de conhecimentos (PACHECO; FLORES, 1999) proporcionam o desenvolvimento de convicções e significados pelos professores, bem como a capacidade de analisar e compreender sua prática, tomar decisões, improvisar e construir novos saberes a partir das situações complexas que envolvem o trabalho docente.

Como discutido no item 4.7 da Seção 4, a epistemologia da prática defendida por Donald Schön (2000) tem como base o desenvolvimento de um conhecimento profissional a partir de processos que envolvem a reflexão *na* e *sobre* a ação, o que possibilitaria aos

profissionais a capacidade de lidarem com as *zonas indeterminadas da prática* (p. 17) constituídas por situações caracterizadas pela incerteza, singularidade e conflitos de valores. Essa perspectiva que se apoia nos processos de *reflexão-na-ação* constituem para Schön (2000) uma “visão construcionista da realidade” (p. 39) em que o profissional constrói novas compreensões, estratégias de intervenção, maneiras de conceber e testar experimentos a partir da exploração dos fenômenos recém-observados nas situações da prática.

No caso da formação de professores, essa epistemologia da prática pressupõe que os *saberes* (TARDIF, 2010; MALDONADO, 2002) desenvolvidos pelos professores são constituídos ao longo do tempo e por meio de diferentes fontes de aprendizagem. Os saberes da experiência, desenvolvidos a partir do exercício da docência, recebem destaque nos discursos da área da formação por serem concebidos como um dos elementos distintivos da profissão docente, considerados fundamentais para que os professores desenvolvam a capacidade de analisar o contexto, improvisar e de tomar decisões frente às situações complexas do ensino.

Mesmo com o reconhecimento dos saberes produzidos pelos professores a partir do exercício docente, considera-se importante compreender **o modo** como esses saberes são concebidos nas propostas de formação analisadas. Nessa direção, o segundo aspecto evidenciado nos trechos dos documentos do Parfor e no relato da Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste sugere que essa relação entre a formação e a experiência docente ocorre de maneiras diversificadas. A seguir, serão exploradas cada uma das proposições formativas que se referem ao modo como a experiência docente é considerada no âmbito do Parfor, segundo os dados reunidos.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste pressupõe a construção de **“referenciais que embasem a busca de alternativas pelos professores”** (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 14), o que denota uma perspectiva que busca fornecer subsídios aos professores a partir de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Desse modo, apesar do documento do curso mencionar que os professores em formação “acumulam experiência profissional e conhecimento da realidade onde atuam” (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 14), a proposta parece considerar apenas o tempo de carreira como forma de reduzir, por exemplo, a carga-horária nos estágios supervisionados. Assim,

[...] ressaltando-se que tendo em vista serem os discentes do Programa professores da Rede Pública Municipal e/ou Estadual de Ensino, aqueles que

estiverem em efetivo exercício no nível de ensino em que o estágio for desenvolvido, poderá fazer aproveitamento de carga horária, de acordo com a regulamentação específica anteriormente mencionada (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 30).

Se por um lado o documento norteador do curso prevê essa possibilidade de considerar o tempo de carreira dos professores para a redução da carga-horária do estágio, por outro, a coordenadora entrevistada rejeita essa ideia na efetivação da proposta:

E se a gente vai abatendo carga horária frente à experiência deles, aí a gente pode comprometer um pouco do que a gente acredita que eles tenham que aprender, que eles tenham que adquirir ao longo do curso. Em termos de conhecimento mesmo, porque a proposta de uma formação superior basicamente é trazer outros conhecimentos para além desse da experiência do sujeito. Então, se a gente vai considerar a experiência dele demais, a gente não vai sair do lugar de onde ele já estava. Então a gente tem que... que... trazer outros conhecimentos, outros saberes, como Tardif coloca, saberes. Que a gente tem que trazer outros conhecimentos para essa formação deles, fazer com que eles construam outros conhecimentos para o exercício da docência (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

O “abatimento da carga horária” nos estágios supervisionados em função do tempo de carreira – comumente considerado como sinônimo de experiência docente - já adquirido dos professores, é considerado pela coordenadora como um fator que pode comprometer a qualidade do curso. Desse modo, a coordenadora entrevistada ressalta a opção por não “abater” a carga horária para que os professores – “alunos” do curso – possam “aproveitar a formação oferecida”.

No relato da Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste, “considerar” a experiência indica o reconhecimento de que os professores possuem conhecimentos produzidos no exercício docente, porém, não é assumida como elemento formativo. Essa ideia se diferencia de um perspectiva de formação profissional em que “considerar” a experiência significa toma-la como ponto de partida e de problematização para desenvolver conhecimentos pertinentes às situações incertas, singulares e conflituosas da prática (ZEICHNER, 1983; ALARCÃO, 1996; PÉREZ GÓMEZ, 1997; SCHÖN, 1997; TARDIF, 2000).

No entanto, a coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste parece perceber a existência do problema ligado à dificuldade de institucionalizar um modelo de formação profissional que de fato considere a experiência docente como uma vantagem para aprendizagem dos professores em exercício:

[...] isso é uma questão que a gente discute até hoje. Que em que nível a

gente qualifica essas experiências dos alunos, essas experiências que eles vem. Até que nível a gente pode considerar em algumas disciplinas. Até então é algo que a gente tenta resolver em cada uma das disciplinas, não existe nada deliberado, não existe nada fechado assim, nada oficializado, “ah gente deva considerar isso aqui em determinada disciplina frente a experiência do aluno”, é algo que a gente tem discutido, se valeria a pena (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

A coordenadora entrevistada reconhece que não há no curso de Pedagogia/Parfor1/Nordeste dispositivos específicos que considerem a experiência profissional dos professores como elemento formativo, pois essa consideração não é “oficializado”, ou seja, não faz parte da estrutura do programa. Apesar disso, a experiência dos professores é concebida pela coordenadora como um elemento positivo no processo de formação dos professores:

Mas é claro que as discussões em sala de aula quando são profissionais que já tem experiência, então algumas disciplinas as discussões fluem bem mais, disciplinas de direcionamento mais prático fluem bem mais daquele do... de alunos que tem anos de experiência na docência. Flui, fica mais gostoso né dialogar naquela disciplina, os professores reconhecem isso, que fica mais fácil discutir com os... com pessoas que já tenham experiência na docência. Além dessa facilidade que fica mais fácil de discutir com eles, eles mesmos vão dando esse direcionamento, por que eles mesmos fazem esse exercício de levar para a experiência deles (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

De acordo com esse relato da coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste, as disciplinas que apresentam um caráter mais prático “fluem”, ou seja, ocorrem de maneira mais agradável para os professores. A experiência docente parece constituir um suplemento, algo ‘a mais’, assumindo um caráter lúdico, por “tornar mais gostoso dialogar na disciplina”. Cabe destacar, no entanto, que o reconhecimento desse caráter lúdico da consideração da experiência dos professores não se confunde com uma disposição de assumir essa experiência como o eixo na formação. A experiência parece ocupar um lugar periférico no trabalho desenvolvido no curso, constituindo um elemento opcional que torna mais ‘palatável’ o processo de aprendizagem docente.

Mediante a ausência de dispositivos formativos que estabeleçam intencionalmente uma relação de aprendizagem a partir da experiência docente, esse papel é desempenhado informalmente pelos professores em formação:

Às vezes uma discussão está bem distante da experiência deles sabe, tipo disciplinas mais teóricas, mais os fundamentos da educação, por exemplo, mas, os próprios alunos fazem esse exercício de levar lá para a escola “ah

mas a minha escola é assim, ah, mas a minha experiência é assim, ah mas a minha prática é assim”. Eles mesmos conseguem fazer essa ponte entre o que está sendo discutido na disciplina com a sala de aula, com a experiência deles lá. E a gente acha isso muito rico, muito proveitoso (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

A relação a ser estabelecida entre a formação e a prática docente fica por conta dos professores em formação que, segundo a coordenadora, conseguem “fazer a ponte” entre o que aprendem na universidade e os saberes desenvolvidos a partir de sua experiência em sala de aula. A expressão “fazer a ponte” indica a necessidade de ligar dois pontos separados, ou seja, revela a separação tradicionalmente marcada entre o espaço da universidade e o campo profissional dos professores.

A análise que Kachar (2002) sobre a metáfora da “ponte” contribui para pensar o sentido dessa expressão – “fazer a ponte” – na formação de professores. Segundo a autora, o termo “ponte” remete a um local de passagem de uma margem a outra, que promove a conexão entre oposições que se complementam e que permitem a “comunicação e diálogo, relação e vínculo entre separados, diferentes, opostos” (p. 77). A travessia implica situações desafiadoras, que é descrita pela autora como:

A passagem de um lado a outro permite conhecer e viver por outra perspectiva, revendo o lugar a partir de outro ponto. Os conceitos teóricos e práticos são repensados por meio de outro parâmetro, outro olhar. Atravessar de uma região a outra é um desafio complexo, implica busca e riscos, portanto, ousadia. Requer um desejo de mudança, presente no pensar e agir (KACHAR, 2002, p. 77).

Na formação de professores baseada em uma epistemologia da prática alternativa (SCHÖN, 2000), a “travessia” constitui a possibilidade de se estabelecer, no processo formativo, conexões com o contexto de trabalho dos docentes e seus saberes. Desse modo, pode-se considerar, assim como Kachar (2002), que “o processo de transição da ponte encontra-se no estado ambíguo de lados separados e opostos, mas que instiga a complementaridade e o movimento contínuo de renovação da vida no sujeito” (p. 78).

Essa reflexão aponta para algumas questões, tais como: a quem compete o papel de “construtor de pontes”? Como ocorre a passagem de um lado para o outro? Quais as condições para a travessia? A construção de “pontes” implica investimentos?

A tradicional problemática ligada à relação entre teoria e prática e à dificuldade de “acesso” ao campo profissional como espaço profícuo de formação, somada à legitimidade adquirida pelas instituições superiores como espaço de formação e de produção de

conhecimentos parecem assinalar um histórico ‘desmembramento entre as fronteiras’ da escola e da universidade, entre ensino e pesquisa, professores e pesquisadores.

A análise de Furlanetto (2002) sobre a metáfora da “fronteira” na formação interdisciplinar, possibilita pensar a relação entre a escola e a universidade como espaços formativos. De acordo com o autor, as fronteiras são mais do que linhas divisórias (muitas vezes imperceptíveis) entre territórios, pois não demarcam fragmentos separados, apresentam-se interligados, constituindo parte de um todo. Furlanetto (2002) explica que:

Ao redor de cada fronteira surge uma região que podemos denominar de fronteira, na qual o eu convive com o outro. Descobrimos que ao mesmo tempo que a fronteira promove a separação, possibilita a interseção [...] É nas regiões fronteiriças que surge a inovação, a fertilidade e a transgressão. Essas regiões, onde os contornos estão e não estão delimitados, transformam-se em frentes que se abrem para a região do novo, nas quais é possível o aparecimento do diálogo, da ousadia e também da parceria. E a fronteira passa, dessa forma, a possuir uma multiplicidade de sentidos. Ao mesmo tempo que limita, possibilita a flexibilidade, liga ao todo, confere identidade e transforma-se numa região de separação e de encontro (FURLANETTO, 2002, p. 165-166).

As fronteiras são provisórias, “sendo constantemente alargadas, estreitadas e transformadas” (p. 165). Na formação dos professores, a “região fronteira” pode constituir espaço híbrido de formação (ZEICHNER, 2010). Os “tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola” são concebidos por Zeichner (2010) como “terceiro espaço” (p. 486) em que não se admitem linhas divisórias entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico.

Diante da dificuldade de propor dispositivos formativos que estabeleçam uma aproximação entre a instituição formadora e a prática docente ou de ‘acessar’ esse espaço profissional dos professores, os cursos estabelecem manobras que buscam, de diferentes maneiras, a ‘importação’ da prática docente para o espaço legitimado de formação. O curso de Pedagogia/Parfor2/Nordeste busca estabelecer “uma dialética com os conhecimentos e saberes que estes docentes **trazem** de sua formação básica, bem como de sua formação prática” (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 69, grifos nossos), sendo que esse saber precisa ser “considerado e tematizado” (idem) no curso.

Esses dados indicam o que se pode considerar como uma ‘importação’ dos conhecimentos produzidos pelos professores no espaço profissional docente, para ser “considerado e tematizado” e que, nesse sentido, podem ser considerados como parte da ‘matéria-prima’ da formação realizada no espaço universitário (ou por ele representado)

legitimamente concebido para a formação dos professores.

A esse respeito, cabe destacar que o curso de Pedagogia/Parfor1/Nordeste, não faz referências à possibilidade de conceber, de alguma maneira, a experiência dos professores na formação. Observa-se, assim, um ‘silenciamento’ sobre qualquer forma de ‘importação’ da prática e dos saberes docentes nos documentos do curso. Por sua vez, a coordenadora entrevistada reconhece a ausência na estrutura do curso de dispositivos que estabeleçam relação com a prática dos professores. Esse ‘silenciamento’ em relação à consideração da experiência dos professores em formação como elemento formativo na proposta pode ter relação com o contexto institucional onde se desenvolveu a proposta formativa do curso de Licenciatura em Pedagogia (Parfor1/Nordeste), pois a formação de professores em serviço constituiu uma experiência nova para os formadores e a universidade. Segundo a coordenadora entrevistada, “ninguém sabia fazer esse programa. A gente foi aprendendo no decorrer [...] Por ser um programa novo que a instituição abraça, então a gente vai ajustando algumas questões no decorrer do processo”. Esse dado indica diferenças regionais e temporais no contexto brasileiro no que se refere à construção de propostas de formação em nível superior para professores em exercício.

Essa questão referente ao processo de ‘maturação’ das propostas formativas dirigidas aos professores em serviço pode ser revelada a partir do curso de Pedagogia//Parfor2/Nordeste que tem desenvolvido Programas Especiais de Formação em Exercício para Professores com atuação na Educação Básica desde o ano de 1998 (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p 03). Considerando esse tempo, a proposta de formação do curso tem sido considerada por seus organizadores como um modelo formativo que tem influenciado outros cursos de graduação regular:

Assim, além dos cursos de graduação de oferta contínua, a [nome da instituição] vem desenvolvendo, desde o ano de 1998, Programas Especiais de Formação em Exercício para Professores com atuação na Educação Básica, conferindo-lhe maior **autoridade** para assumir o compromisso de implementação e desenvolvimento dos Cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p 03, grifos nossos).

o **impacto** do PARFOR nos cursos regulares tem sido muito grande, por que hoje tem influenciado inclusive a discussão de reformulação curricular. Em função desses estudos, por que é um número muito grande da própria universidade envolvido no PARFOR e atualizando-se também em termos de demandas, em termos de necessidade de formação dos professores e que vão pesquisar e que estudam e que se preparam com bibliografias recentes. E com **essa ponte** também, eu acho que essa relação muito próxima entre

escola e universidade. Então aí termina que esses professores eles descobrem ou eles começam a/ se aproximam da escola e **percebem também a necessidade da escola** e isso ajuda a pensar também os currículos de outros cursos e é o que a gente está vendo na [nome da instituição], reformulação curricular de vários cursos de licenciatura (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

Em relação a essa “experiência institucional” adquirida pela universidade que oferece o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste, a coordenadora considera que os dispositivos formativos e a forma pela qual o programa tem considerado as necessidades dos professores em formação tem contribuído para “construir a ponte” entre a escola e a universidade. O relato da coordenadora do curso também indica uma mudança de concepção dos professores formadores que “descobrem”, “se aproximam da escola” e “percebem também a necessidade da escola” para a formação dos professores que estão em exercício docente e para os futuros professores. O relato expressa a necessidade de estabelecer uma relação mais estreita entre espaços formativos, o que se aproxima dos pressupostos da nova epistemologia da prática (SCHÖN, 2000). As afirmações da coordenadora do curso estão em consonância com algumas expressões já destacadas nos documentos do curso e que indicam essa relação com a experiência dos professores, como: o estabelecimento de uma “**dialética** com os conhecimentos e saberes que estes docentes trazem” e “o caráter intensivo de formação, **associado** às experiências e práticas docentes do estudante (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 60), “trazer uma teoria atualizada **conciliando** com essa prática que o professor tem” (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013) e, ainda, “**integrar** o conhecimento do professor, a experiência do professor às novas experiências e novas propostas teóricas” (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

Essas ideias podem sugerir a intenção do curso de Pedagogia/Parfor2/Nordeste em considerar os conhecimentos e a realidade profissional dos professores como parte do processo formativo. Para a coordenadora desse curso, a experiência dos professores constitui um diferencial positivo da formação:

Então o Parfor ganha nesse sentido, por que ele está trabalhando com a experiência, ele está trabalhando também com um **dado factual** também, está **trabalhando com a realidade de lá sala de aula**. É diferente do PARFOR, do outro, nesse sentido eu acho que é uma diferença isso, que faz parte do próprio formato do curso e a metodologia é pensada nesse formato (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste, grifos nossos).

Essa afirmação da Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste revela a consideração de que a experiência dos professores agrega valor à formação oferecida pelo curso, possibilitando o

desenvolvimento de metodologias que proporcionam a articulação entre a formação oferecida e a prática docente. As expressões presentes no relato da coordenadora entrevistada que se referem a trabalhar na formação com “um dado factual” e “com a realidade da sala de aula” reforçam a perspectiva presente nos documentos de que “a prática pedagógica do professor-aluno tem caráter formativo” (KIT DO ALUNO/PARFOR2/Nordeste, p. 02). A experiência docente, nessa perspectiva, assume uma função formativa, de construção de conhecimentos a partir da relação com a prática dos professores em sala de aula.

De modo distinto a essa perspectiva apresentada pelo curso de Pedagogia/Parfor2/Nordeste – de considerar positivamente a experiência e a prática docente como recursos formativos – a proposta de estágio supervisionado do curso de Pedagogia/Parfor1/Nordeste indica que a consideração da experiência dos professores pode assumir um sentido contraproducente no exercício da docência:

[...] a gente concebe mais dessa forma de que vai ser mais proveitoso colocar ele como estagiário mesmo, para conhecer outra realidade, para estar ali com... em outra turma, com novas situações, e em outro papel, por que o papel de estagiário é diferente de você ser o regente da sala de aula, pode até corrigir alguns vícios, ter um olhar diferenciado de sua própria turma quando você voltar para a regência de sua turma você tem um olhar diferenciado quando você vai conhecendo outras realidades e assumindo outros papéis. Então é mais nesse sentido que a gente não tem aproveitado embora tenha essa previsão (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Com essa consideração da coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste, o estágio possibilitaria um “olhar diferenciado” do professor a partir do conhecimento de “outras realidades”, como possibilidade de aprender com outros sujeitos, representando uma oportunidade de “corrigir alguns vícios”, que podem ser aqui considerados como defeitos ocultos da prática reproduzidos habitualmente na atividade profissional docente. Na proposta de formação da Pedagogia/Parfor1/Nordeste parece estar em jogo uma estratégia de “remodelação das práticas docentes” (CARVALHO, 2011, p. 95), que busca mostrar ao professor em que consiste a necessidade e possibilidade de transformação de sua prática. Nesse sentido, “o conhecimento de outras realidades” a partir do distanciamento da própria prática assinala a possibilidade de superar vícios da atuação docente. A experiência dos professores parece constituir um obstáculo que precisa ser superado para o desenvolvimento dos professores em formação.

Eu penso que o positivo eu já até destaquei anteriormente. Que são essas falas dos alunos de desmistificar algumas concepções que eles tinham, de

rever algumas posturas em sala de aula a partir do estágio, a partir dessa regência em outras turmas, conhecer essas outras realidades, eu penso que o de mais positivo é isso, através desses relatos dos alunos. Quando a gente percebe que eles quebraram certas concepções que eles tinham, avançaram um pouco mais, conseguiram refletir sobre sua prática, eu acho que isso é o mais positivo no estágio (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Este relato da Coordenadora do curso de Pedagogia/Parfor1/Nordeste reafirma a perspectiva voltada à mudança das práticas docentes, ou seja, à necessidade de “quebrar concepções para avançar na aprendizagem docente”, de “rever algumas posturas em sala de aula” e “refletir sobre sua prática” tendo como ponto de partida o conhecimento de “outras realidades”.

A expressão “refletir sobre sua prática” (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste) vai ao encontro de discursos já bastante disseminados no campo da formação de professores, que se baseiam nos pressupostos da epistemologia da prática profissional e de um *paradigma* que se impõe a partir de críticas à formação baseada na racionalidade técnica, considerada insuficiente para atender as demandas complexas das situações da prática.

Desse modo, serão explorados nos documentos e entrevistas dados que indicam associações com essa abordagem a partir do conceito de reflexão e a consideração do espaço profissional na formação. Como discutido na seção quatro, o conceito de reflexão, como um elemento importante para a construção de conhecimentos que possibilitam lidar com as incertezas da prática profissional (SCHÖN, 2000), tem sido apropriado pelas propostas de formação docente de diferentes maneiras. Desse modo, o conceito de reflexão pode, por um lado, promover o reconhecimento do professor como ator profissional e de seus saberes profissionais (TARDIF, 2000) e, por outro, conduzir a uma supervalorização da prática provocando um *aligeiramento* do processo formativo (PIMENTA, 2006), a uma visão do ensino como *bricolagem* e do professor como artesão (DAY, 2001) ou, contraditoriamente, reduzir o trabalho docente à mera execução técnica (GOODSON, HARGREAVES, 2008).

Os dados reunidos no estudo podem oferecer indícios sobre como o conceito de reflexão é assumido nas propostas de formação.

8.1. O *paradigma* emergente e os discursos sobre a epistemologia da prática docente

Com já discutido no âmbito deste trabalho, nas últimas décadas têm assumido relevância na área da formação de professores um paradigma que tem como fundamento a valorização da prática como elemento importante para o desenvolvimento de conhecimentos a

partir da reflexão (ALARCÃO, 2001; TAVARES; ROLDÃO, 2001; ZEICHNER, 2008).

Os dados reunidos nos documentos e por meio das entrevistas, relativos aos cursos de Pedagogia/Parfor1/Nordeste e Parfor2/Nordeste, revelam a presença de posicionamentos críticos a respeito da necessidade de superar a racionalidade técnica tradicionalmente presente na formação de professores, considerada insuficiente para atender a complexidade que envolve o trabalho docente (PEREZ GÓMEZ, 1997).

As críticas atribuídas à racionalidade técnica na formação dos professores têm sido recorrentes na literatura e discurso educacional que se afinam com a estruturação de um *paradigma* baseando em uma epistemologia da prática, alternativa àquela mais tradicional, de orientação positivista, promovendo neste campo mudanças no modo de conceber os professores e sua formação.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste assinala, em seus documentos, uma perspectiva que está em consonância com os discursos que destacam a importância de uma nova epistemologia da prática na formação de professores:

Os diferentes componentes curriculares integrantes dessa formação compreendem que **a prática pedagógica do professor-aluno tem caráter formativo** (KIT DO ALUNO/PARFOR2/Nordeste, p. 02, grifos nossos).

Reconhecendo os professores-alunos como sujeitos já portadores de saberes, a prática pedagógica está presente no desenho curricular desde o início do curso, em todos os componentes, baseada na reflexão e transcendendo o Estágio curricular. Apresentando-se como um novo paradigma de uma atuação profissional com mais capacidade reflexiva em suas atividades metodológicas, relações sociais, conteúdos culturais, dentre outros, sempre aportada em teorias educacionais com vistas às mudanças necessárias ao ensino-aprendizagem (KIT DO ALUNO/PARFOR2/Nordeste, p. 32).

Esse curso toma como pressuposto na organização curricular a compreensão da prática dos professores como elemento formativo, considerando-a desde o início do curso (diferente de uma hierarquia entre os conhecimentos teóricos e práticos), declarando-se de modo explícito a favor de um “novo paradigma” que considere a capacidade reflexiva na atuação profissional dos professores. Essa abordagem assumida pelo curso indica uma consonância com as ideias propostas por Donald Schön (2000) a respeito da necessidade de uma nova epistemologia da prática que possibilite o desenvolvimento de um conhecimento profissional a partir de processos de reflexão-na-ação e de reflexão-sobre-a-ação.

8.2. A formação e o contexto de trabalho dos professores

Os discursos ligados a uma perspectiva profissional de formação docente enfatizam o contexto de trabalho dos professores como um aspecto central para o desenvolvimento de saberes que possibilitam atuar nas situações singulares da prática.

Em diversas passagens dos documentos e do relato da coordenadora do curso de Pedagogia/Parfor2/Nordeste, o contexto de trabalho dos professores é mencionado como parte integrante da formação:

Valorizam o **cotidiano da ação docente** do (a) professor (a)-estudante através da **articulação** da teoria com a prática (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 61, grifos nossos).

A implementação dessa proposta se dará, portanto, a partir de **um contexto real**, considerando que os estudantes do curso são obrigatoriamente professores da rede estadual e municipal [...] (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 70, grifos nossos).

Para tanto, se faz necessário **refletir sobre este trabalho no dia-a-dia**, ou seja, pensar nas características desse **trabalho**, nas situações vivenciadas por estas pessoas trabalhadoras e sobre os etnométodos destes profissionais [...] Assim, o curso precisa ser construído a partir da **dialogicidade** com os profissionais que aspiram aprofundar-se, de modo crítico e fundamentado, nos embates com o **cotidiano de suas atividades** (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 67, grifos nossos).

Outrossim, recomenda-se aos professores (as)-formadores (as) que possibilitem aos (às) professores (as)-estudantes condições para que **o planejamento e a execução de suas ações pedagógicas** sejam tematizadas durante a oferta dos componentes curriculares (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 69, grifos nossos).

A coordenadora do curso também se refere ao contexto de trabalho dos professores e sua relação com a formação oferecida:

Então a problemática desse professor da sala de aula é trazida como tema para a discussão em sala de aula do PARFOR [...] Então assim eu acho que há um movimento mais **dinâmico**, digamos assim, um movimento mais **sincrônico** entre essa prática e essa teoria na formação do PARFOR, que talvez na pedagogia regular não aconteça por que nem todos os professores que estão no curso de pedagogia são professores (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

O relato da coordenadora caracteriza como um movimento “dinâmico” e “sincrônico” o tipo de relação entre a proposta formativa e a condição profissional dos professores, ou seja,

entre a prática (“essa prática”) e a teoria (“na formação”) que ocorre simultaneamente. Os documentos do curso também ressaltam o **valor** do cotidiano dos professores, apontando a articulação e dialogicidade da formação a partir de um “contexto real”, de “trabalho”.

Apesar de considerarem o contexto de trabalho dos professores como elemento de destacada importância na formação, os cursos de Pedagogia/Parfor1/Nordeste e Parfor2/Nordeste não assinalam, entretanto, a dimensão social das aprendizagens que ocorrem entre os pares profissionais.

Como possibilidade para reduzir o distanciamento entre os saberes na profissão, Tardif (2010) considera a relevância de se partilhar os saberes experienciais nas relações com os próprios pares, atribuindo certa objetividade ao confrontá-los com a experiência coletiva dos professores. Desse modo, o autor advoga que “as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer resposta a seus problemas” (TARDIF, 2010, p. 52).

A aprendizagem entre pares tem sido considerada na área da formação de professores como um aspecto de central importância para o desenvolvimento profissional docente, ressaltada inclusive nos resultados dos estudos analisados na seção de revisão bibliográfica (FREUND, 2009; BACCIN, 2014; CARLOS, 2010; LAGAR, 2012; RODRIGUES, 2013; ASTORI, 2014; GRAZIOLA JUNIOR, 2016). Diversos estudos indicam que a relação entre pares profissionais na docência precisa ser repensada no contexto brasileiro de formação docente, a partir da implementação – na carreira dos professores da Educação Básica – de funções ligadas à formação de seus pares.

8.3. Os discursos sobre a epistemologia da prática nas propostas de formação

Os documentos dos cursos de Pedagogia Parfor1/Nordeste e Parfor2/Nordeste indicam uma proposta fundamentada por discursos ligados à epistemologia da prática profissional apontando a reflexão e a construção de conhecimentos como princípios formativos. Desse modo, serão explorados dados que indicam como esse conceito é assumido nas propostas de formação.

8.3.1. A reflexão docente e o desenvolvimento de uma postura investigativa como pressuposto na formação do professor em exercício

O desenvolvimento da capacidade dos professores pesquisarem e analisarem a prática

e o contexto de ensino constituem aspectos destacados de diferentes maneiras pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste e Parfor2/Nordeste:

[...] o processo de ensino priorizará os seguintes aspectos: [...] **Análise** dos contextos e dos processos de escolarização [...] (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 19, grifos nossos).

Implica no desenvolvimento de uma **atitude de permanente análise da realidade, no domínio de processos de investigação e diagnósticos sobre a sala de aula**, a escola e o sistema educacional, levantando e organizando dados empíricos, descrevendo situações e processos a partir das situações evidenciadas, as políticas educacionais e educação (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 20, grifos nossos).

O curso de Pedagogia/Parfor1/Nordeste incorpora em suas propostas procedimentos de métodos investigativos como o levantamento, organização e análise de dados pelos professores em formação. Essa perspectiva está em consonância com o paradigma orientado para a pesquisa (ZEICHNER, 1983) que tem como fundamento o desenvolvimento de investigação sobre o ensino e o contexto em que ele se insere, priorizando o desenvolvimento de habilidades de investigação como meio para alcançar os objetivos. Ao considerar o desenvolvimento de uma “atitude permanente de análise da realidade”, o curso de Pedagogia/Parfor1/Nordeste parece se apoiar em uma concepção de professor como pesquisador (ZEICHNER; LISTON, 1990) ligada a uma tradição desenvolvimentista da prática.

Donald Schon (1998), ao propor a epistemologia da prática, ressalta a necessidade de um rigor da *reflexão na ação* articulando a arte da prática com a arte da investigação científica para descobrir novas possibilidades e perspectivas para a resolução dos problemas que emergem em situações complexas da prática profissional. No entanto, ao considerar que a reflexão implica um experimento que, no contexto da prática, se diferencia de um experimento científico baseado em uma lógica de controle, objetividade e distanciamento fundamentado na racionalidade técnica. Segundo Schön (2000) a reflexão consiste em um experimento imediato que busca, por meio da análise dos fenômenos observados, compreender, testar ações e transformar a situação.

De modo diferente ao destacado pelo curso de Pedagogia/Parfor1/Nordeste, que parece se basear em métodos investigativos clássicos, o curso de Pedagogia/Parfor2/Nordeste destaca que:

pesquisa-ação assume papel preponderante na relação entre os componentes Fundamentos da Práxis Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado” (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 69, grifos nossos).

Inspirado na pesquisa-ação, o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia [...] possibilita, dialeticamente, que o (a) professor (a)-estudante articule a **implicação e o distanciamento do seu fazer**, analisando sua prática pedagógica, além de articular a afetividade e a racionalidade, a mediação e o desafio, a auto-formação e a hetero-formação (BARBIER, 2007)⁵⁰. Por esta razão, o Estágio Curricular Supervisionado é o espaço no qual o cotidiano da ação docente é ponto permanente de observações, reflexões e análises, apoiadas nos conteúdos e princípios das ciências da educação, que devem favorecer ao (a) professor (a)-estudante uma compreensão de mundo, de escola e de escolarização ampla e capaz de favorecer uma atuação de experiências, conhecimentos, habilidades e competências articuladas” (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 91, grifos nossos).

Para propor a pesquisa-ação, o curso de Pedagogia/Parfor2/Nordeste se apoia nas ideias de Barbier (2007), que a concebe como uma atividade de compreensão e de explicação da *práxis* realizadas pelos próprios grupos sociais, com ou sem a participação cientistas tendo como objetivo melhorar sua *práxis*, ou seja, promover ações transformadoras. Nessa perspectiva, os “pesquisadores técnicos” envolvidos com a pesquisa-ação podem ser, por exemplo, docentes da escola. Segundo o autor, a pesquisa-ação focaliza o cotidiano no processo de construção do conhecimento e se desenvolve com base nos pressupostos reconhecimento dos processos educativos como objeto de pesquisa; da pesquisa como uma atividade social, política e ideológica e de percepção da natureza social e as consequências das mudanças em curso. O método da pesquisa-ação, segundo Barbier (2007) é concebido em espiral que se constitui a partir de procedimentos como: planejamento, ação, observação, reflexão e, posteriormente, um novo planejamento da experiência em curso. As técnicas para a pesquisa-ação são variadas, como diários, registros, análises de conteúdo, entre outros.

A pesquisa no contexto acadêmico é assumida como eixo na formação profissional dos professores e, mesmo estabelecendo relação com a prática docente, prioriza o desenvolvimento de uma postura investigativa por meio da assimilação de técnicas tradicionais de investigação. No cotidiano escolar, o tipo clássico de pesquisa requer condições como tempo e disposição dos professores para ser desenvolvida. O mesmo deve ser considerado sobre a reflexão que, de acordo com Day (2001) requer condições sociais da aprendizagem no local de trabalho, tempo disponível e suficiente para uma reflexão deliberativa, disposição e capacidade dos professores analisarem a prática, contexto que a

⁵⁰ BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Líber Livro, 2007.

envolva e comprometimento emocional dos professores.

8.3.2. Compromisso docente e o perfil do pedagogo

Como discutido, os dados reunidos sobre os cursos de Pedagogia/Parfor1/Nordeste e Parfor2/Nordeste indicam consonância com discursos que focalizam a nova epistemologia da prática na formação dos professores. Essa perspectiva assumida pelas propostas parece ter relação com o delineamento de um docente com algumas características, como o compromisso e a capacidade de rever continuamente as práticas pedagógicas e desenvolver de novas alternativas para alcançar a qualidade do ensino e atender os objetivos estabelecidos para a educação.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste estabelece que:

O ato de ensinar e de estudar são determinantes para configurar uma aprendizagem que por sua vez embasará o desenvolvimento de práticas pessoais dos formandos, mais especificamente no caso do [PARFOR], **aliada a uma reflexão sobre a prática** que vem sendo desenvolvida e possibilitar novas proposições para dinamizar o processo pedagógico da realidade escolar no qual está inserido (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 18-19, grifos nossos).

A partir dessa base propõe-se a formação de um pedagogo apto a construir práticas pedagógicas teoricamente fundamentadas, culturalmente contextualizadas **e politicamente reflexivas** (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 19, grifos nossos).

[...] propõe-se a formação de um profissional que tenha como base para **a tomada de decisão em seu campo profissional a reflexividade**, ou seja, um docente que busque a compreensão das relações desenvolvidas em seu ambiente de trabalho, as formas pelas quais essas relações influenciam nos processos de escolarização e de desenvolvimento profissional e como uma perspectiva crítica de ensino pode **reconfigurar** a relação com o saber e com a cultura (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 19, grifos nossos).

Na formação proposta, a reflexão sobre a prática, baseada em uma perspectiva crítica de ensino, parece constituir uma estratégia para o desenvolvimento de um professor “apto a construir práticas pedagógicas”, capaz de tomar decisões no âmbito de seu trabalho, de “reconfigurar” a relação com o saber e com a cultura, e desenvolver “novas proposições para dinamizar o processo pedagógico”.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste também destaca algumas disposições necessárias ao professor, bem como o comprometimento com a qualidade do

ensino:

[...] as intensas e rápidas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea e nas condições do exercício profissional, o que por sua vez têm demandado a **atuação de profissionais cada vez mais comprometidos, versáteis, capazes de buscar respostas aos problemas que lhes serão impostos cotidianamente pelo seu lócus de atuação** (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 181, grifos nossos).

Ao construir e fazer uso dos conhecimentos e habilidades, o (a) professor (a) estudante assume o **compromisso de ver e rever a sua prática, constantemente**, dando lugar às transformações que confirmam qualidade ao ensino, propiciando a construção de aprendizagens significativas pela transformação das informações obtidas das suas experiências, em conhecimentos. Este processo é abrangente e de alto valor formativo, pois envolve o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, além da construção de valores e saberes propiciados pelo cotidiano escolar que (re) significam outros valores e saberes trazidos dos muitos espaços experienciados pelo educando (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 92, grifos nossos).

Ao **ver e rever a sua prática, tematizando e refletindo sobre a sua ação educativa**, há um desencadeamento de transformações que geram qualidade de ensino, por **transformar a experiência existente em conhecimento**. Desse modo, o ponto de partida da articulação teoria/prática para um trabalho pedagógico inovador, interativo e formador de um novo pensamento pedagógico é instituído através **da articulação entre os saberes pedagógicos, teóricos, científicos, práticos e reflexivos** (KIT DO ALUNO/PARFOR2/Nordeste, p. 03, grifos nossos).

Assim sendo, o professor-aluno assume o compromisso problematizador, recriar e a reformular o espaço da sala de aula, ou seja, sua práxis educativa (KIT DO ALUNO/PARFOR2/Parfor2, p. 03).

São Cursos que apresentam um currículo e adotam como princípio educativo a **construção do conhecimento a partir das experiências** dos professores/as estudantes, visando à formação profissional e da cidadania. **A prática educativa desses estudantes é tomada como referencial para a sua formação**, a fim de **adequá-la** à realidade na qual eles vão intervir. A articulação teoria-prática é a estratégia metodológica básica adotada, a ser exercitada através do **trinômio reflexão-ação-reflexão** (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 152, grifos nossos).

Pensar um curso de formação para professores (as), em exercício, exige **refletir sobre o trabalho docente** e, mais do que isto, nos leva a avaliar em com uma formação pautada nesses princípios acarretará **mudanças** significativas na docência dos sujeitos envolvidos. **Produzindo novas intersubjetividades nos modos de atuar** na “Educação Básica” [...] (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 67, grifos nossos).

A proposta desse curso apresenta vários indícios que estabelecem ligação com a perspectiva da nova epistemologia da prática, os quais podem ser agrupados em três aspectos:

- Disposições: “capazes de buscar respostas aos problemas”, “ver e rever a sua prática”, “construção de valores e saberes”, “transformação das informações obtidas das suas experiências em conhecimentos”, “refletir sobre o trabalho docente”
- Atitudes: “profissionais cada vez mais comprometidos, versáteis”, “assume o compromisso”, “o compromisso problematizador”. A versatilidade não constitui um termo muito utilizado na formação de professores, e nesse caso parece conferir o sentido de atitude flexível, de abertura às mudanças.
- Resultados almejados: “dando lugar às transformações”, “propiciando a construção de aprendizagens significativas”, “recriar e reformular o espaço da sala de aula, ou seja, sua práxis educativa”, “mudanças significativas na docência”, “produzindo novas intersubjetividades nos modos de atuar”, “que confirmem qualidade ao ensino”.

Esses dados reunidos dos cursos de Pedagogia/Parfor1/Nordeste e Parfor2/Nordeste indicam o propósito de promover mudanças na prática desenvolvida pelos professores com vistas a alcançar resultados qualitativos no ensino. Essa perspectiva afina-se com os discursos que atribuem à formação de professores um lugar de destaque no debate educacional, sendo considerada como medida redentora para solucionar os problemas educacionais e para o alcance da qualidade de ensino esperada (VASQUES, SARTI, 2011).

8.3.3. Reflexão articulada com a teoria

Como discutido nas seções anteriores, o conceito de *reflexão* assumiu destaque na área da formação de professores e, em contrapartida, diversas críticas tem lhe sido dirigidas nesse espaço. Ao considerar que o saber docente não é constituído apenas pela prática, mas se nutre também de teorias, Pimenta (2006) ressalta a importância de se promover uma articulação de ambos nos processos de reflexão.

Nesse sentido, os documentos dos cursos de Pedagogia/Parfor1/Nordeste e Parfor2/Nordeste indicam a relação entre teoria e prática em suas propostas:

Este núcleo [Núcleo De Estudos Das Relações Constitutivas Do Processo Pedagógico] [...] Desenvolver-se-á com base **em análises reflexivas dos processos pedagógicos** existentes nos contextos dos formandos e suas vivências, que **relacionadas com as bases teóricas** contribuirão para a construção de **práticas inovadoras** (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 26).

Assim sendo, o professor-aluno assume o **compromisso problematizador**, ao fazer uso dos conhecimentos sociológicos, psicológicos, filosóficos e antropológicos, **refletindo sobre a sua prática, na qual suas experiências se articulam com a fundamentação teórica** que o orientam a recriar e a reformular o espaço da sala de aula, ou seja, sua práxis educativa (KIT DO ALUNO/PARFOR2/Nordeste, p. 03).

Os conhecimentos teóricos que fundamentam a ação pedagógica são desenvolvidos em articulação com a prática e considerados como instrumento de seleção e análise contextual do fazer pedagógico. Visam, com a teoria e a reflexão acerca da atividade profissional a embasar a prática, permitindo oportunidades de reintegração no contexto escolar, atribuindo outros significados ao fazer pedagógico (KIT DO ALUNO/PARFOR2/Nordeste, p. 13).

O curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR1/Nordeste destaca que “análises reflexivas dos processos pedagógicos [...] relacionadas com as bases teóricas” e, novamente o desenvolvimento de “práticas inovadoras” é concebido no documento como resultado do processo de reflexão.

Do mesmo modo, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste destaca que no processo de reflexão sobre a prática “suas experiências se articulam com a fundamentação teórica”, “conhecimentos teóricos que fundamentam a ação pedagógica”, “Visam, com a teoria e a reflexão acerca da atividade profissional a embasar a prática [...] atribuindo outros significados ao fazer pedagógico”. Nessa proposta, a reflexão também é concebida como estratégia para “recriar e a reformular o espaço da sala de aula, ou seja, sua práxis educativa” (KIT DO ALUNO/PARFOR2/Nordeste, p. 03).

O ensino é por natureza uma atividade prática, no entanto, de acordo com sua intencionalidade curricular o professor recorre a um conhecimento-base profissional previamente adquirido, ligado a uma teoria de suporte e de fundamentação epistemológica (PACHECO, FLORES, 1999). Nesse sentido, a teoria tem a finalidade de orientar a ação e de tentar compreendê-la. A consideração de que a prática docente envolve a articulação de diferentes saberes também é assinalada por Tardif (2000):

[...] a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso (TARDIF, 2000, p. 53).

A consideração da relação entre a teoria e a prática nos processos de reflexão dos professores consistem um dado relevante identificado nos documentos dos três cursos analisados, pois apresentam argumentos que se distanciam do que Pimenta (2006) denomina de “praticismo”, causado por uma supervalorização da prática nas propostas de formação.

AS FORMAS SOCIAIS DE ACULTURAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Os programas emergenciais criados para atender a demanda de professores que atuam na educação básica e que não possuem a formação em nível superior exigida pela Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) inauguram no cenário educacional brasileiro uma nova modalidade formativa: a formação inicial de professores em serviço.

Os professores que já exercem a atividade profissional docente e que são atendidos por essa formação desenvolvem dois papéis: a função de *docente* na educação básica e a função de *discente* no ensino superior. Essa concepção ambígua sobre o que é ser professor e ser professor em formação (BUENO, 2010) supõe, na formação inicial em serviço dos professores, um tipo de *formação híbrida* (BUENO; SOUZA; BELLO, 2007) que integra características de formação inicial e continuada.

A condição profissional dos professores em formação pode constituir uma oportunidade para se reduzir as fronteiras entre as instituições de ensino superior (como instituições responsáveis pela formação docente) e as escolas (enquanto espaços em que se desenvolve a atividade profissional docente), promovendo maior articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos desenvolvidos pelos professores no exercício da profissão (ZEICHNER, 2010, p. 479). No entanto, a formação em nível superior dirigida aos professores em exercício encontra desafios importantes no contexto brasileiro, especialmente no que se refere à ausência de *dispositivos* formativos (BOURDONCLE, 2000) que promovam uma formação profissional docente a partir dessa articulação entre instituições formativas e escola, assim como revela o estudo de mestrado que focalizou os estágios supervisionados na formação de professores em serviço (VASQUES, 2012).

Essa lacuna na formação profissional docente tem se revelado a partir dos discursos fortemente disseminados a partir da década de 1980 no campo educacional que, respaldados em críticas dirigidas à racionalidade técnica e instrumental na formação, passaram a reconhecer as escolas como um dos espaços de aprendizagem profissional docente e a capacidade dos professores produzirem e mobilizarem conhecimentos na prática (PÉREZ GÓMES, 1997). No centro dos debates sobre a profissionalização do magistério suscitados a partir desse período, situam-se questões a respeito do lugar que a experiência e os saberes desenvolvidos pelos professores ocupam na formação docente (PÉREZ GÓMES, 1997).

Seguindo esse movimento discursivo, a Política Nacional de Formação de

Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), documento que estabeleceu a criação do PARFOR, assinala como essencial à formação continuada a necessidade de se considerar nesse processo os diferentes saberes assimilados e produzidos pelos professores, a experiência docente e o cotidiano escolar. Desse modo, as propostas de formação dos professores no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, focalizados por esta pesquisa, colocam em evidência pressupostos ligados a uma nova *epistemologia da prática* (SCHÖN, 1997) baseada no pressuposto da racionalidade prática, o que requer mudanças no tipo de formação tradicionalmente oferecida aos professores, principalmente àqueles que já estão no exercício da docência e que já passaram por processos anteriores de formação e de socialização profissional.

Criados a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), que institucionaliza em nível federal a formação dos professores brasileiros, os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor assumidos como referencial empírico neste estudo, assumem contornos de uma formação *híbrida* (BUENO; SOUZA; BELLO, 2007) por se dirigirem aos professores que já estão no exercício do magistério. Essa característica distinta do Parfor suscita questionamentos sobre os papéis assumidos ou atribuídos aos professores em exercício que o cursam. O modo como os professores são considerados no âmbito dos documentos norteadores do Programa e pelos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor pode conter indícios sobre a lógica assumida no processo formativo. Seria uma formação pautada pelo modelo acadêmico convencional ou assume características mais próximas de um modelo profissional de formação?

Pressupõe-se que as denominações empregadas nos documentos e nas entrevistas para se referirem aos professores em formação possam indicar a consideração (ou não) de sua condição docente no processo formativo, as experiências e saberes já construídos em formação anterior e durante o exercício docente. Que imagem predomina sobre os docentes em formação nos documentos do Programa e nos depoimentos de seus coordenadores? Concebem o docente como um profissional que possui conhecimentos produzidos ao longo da vida e que é capaz de produzir novos conhecimentos ao longo da carreira; ou o consideram um discente (aluno ou estudante) a quem serão oferecidos os conhecimentos acadêmicos?

Com o objetivo de examinar esse aspecto nos cursos de Pedagogia ligados ao Parfor, focalizados no estudo, foi realizado um mapeamento em seus principais documentos (Projeto Pedagógico dos Cursos, normas para o estágio, ementas de disciplinas, formulários de avaliação, manuais de orientações acadêmicas, orientações para trabalho monográfico e para o

Estágio Supervisionado) e nos depoimentos dos coordenadores entrevistados. O resultado está representado no quadro a seguir:

Quadro 11- Denominações sobre os professores em formação nas propostas de cursos de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR e nos depoimentos reunidos / quantidade

Cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor	DOCUMENTOS (denominação/quantidade)	ENTREVISTAS (denominação/quantidade)
PARFOR1/Nordeste	“estagiário” (12); “aluno” (11); “discente” (8), “professores da rede pública de ensino” (6), “estudante” (5); “formandos” (4), “alunos-estagiários” (2), “professores-formandos” (1),	“alunos” (132), “estagiário” (8); “profissionais” (6), “trabalhador” (1), “professor” (1), “formandos” (1).
PARFOR2/Nordeste	“professor-aluno” (156); “professor-estudante” (154); “professor em exercício” (5), “professores em serviço” (2); “professor” (19), professor cursista (1); discente (24), docente (6); aluno (27); alunado (4); “estudante” (5),	“aluno” (52), “professor” (27), “professor-aluno” (20); “professor-estagiário” (3), “estudante” (2), “professor-estudante” (1), “formando” (1), “estagiário” (2)
PARFOR3/Sudeste	“aluno” (173); “futuro professor” (4), “futuro profissional” (5), “futuro pedagogo” (1), “corpo discente” (1), “graduando” (1), “professor” (16), “estudante” (10), “pedagogo em formação” (1)	“aluno” (17), “professor” (8), “professor-aluno” (2)
PARFOR4/Norte	“Aluno” (28), “estudante” (8), “acadêmico” (8), “graduando” (1), “licenciando” (1), “discente” (6), “docente” (1), estagiário (2), “educando” (2)	“estudante” (7), “professor” (4), “professor-aluno” (1), “estudantes/professores” (1), “professores-estudantes” (1), “aluno” (1),
PARFOR5/Nordeste	“aluno” (7), “aluna” (1), “professor-cursista” (3); “alunos cursistas” (1), “alunos-professores” (1), “professores em exercício” (2), “professor-estudante” (2), “acadêmicos das licenciaturas especiais” (1).	“professor” (20), “aluno” (1); “estudante” (4), “docente” (2)
PARFOR6/Nordeste	“Aluno” (8), “professor estudante” (7), “estudante” (3), “discente” (2), “professor da rede pública” (1), “profissionais atuantes na educação básica” (1), “estudante universitário” (1)	“alunos” (7); “alunos cursistas” (2); “professor” (1); “professores em exercício” (1); “professores-cursistas” (1)
PARFOR7/Sul	“estudante” (50), “professores em exercício” (5), “orientando” (5), “professor” (3), “aluno” (3), “estagiário” (2), “professores da rede pública” (1)	“professor” (37); “estudante” (12); “aluno” (5); “professores estudantes” (1)

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o conjunto de denominações atribuídas aos professores em formação, levantado nos documentos e entrevistas, é possível identificar algumas variações em relação aos termos utilizados, havendo uma predominância da figura de “aluno” e “estudante” na maioria dos cursos de Pedagogia/Parfor analisados.

Do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia Parfor1/Nordeste sobressaem as denominações de “aluno”, “discente”, “estudante”, “estagiário”, assinalando uma perspectiva

acadêmica enfatizar que o processo de ensino priorizará, entre outros aspectos, a “autonomia para o estudo como fundamento para o desenvolvimento profissional” (PPP-PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 19). Seguindo essa perspectiva apontada pelo documento, no relato da coordenadora do curso predominam referências à figura de “aluno”, como o excerto a seguir:

[...] eu, como coordenadora de curso, tenho que conhecer os meus alunos lá onde eles estão tendo aula, para sentir as dificuldades, para escutar deles as dificuldades e também o que eles têm gostado ou não gostado ao longo do curso para a gente ir ajustando (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Apesar desse relato assumir um tom *escolarizado*, a coordenadora do curso assinala a relevância da participação dos professores em formação ao longo do processo formativo assinalando indícios da autonomia referida no documento do curso. Quanto ao desempenho dos professores em formação, a coordenadora do curso destaca:

Em termos de nível dos alunos, o desempenho dos alunos em si, a gente tem discutido bastante, a gente não percebe muitas diferenças entre o aluno regular e o aluno do PARFOR, as dificuldades são basicamente as mesmas, em termos de falta de tempo de estudar, desempenho deles também não vejo muitas diferenças (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Essa comparação realizada pela coordenadora do curso de Pedagogia/Parfor1/Nordeste ocorre a partir de características estudantis, principalmente no que se refere ao desempenho acadêmico. Em consonância com a denominação “aluno” atribuída aos professores em formação, os formadores são denominados de “professores”. As declarações da coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste a respeito das reuniões por ela convocadas com esses profissionais no ambiente universitário:

[...] por que eu convoquei e eles acham que é perda de tempo, e que bastava mandar o calendário para eles e a apostila, e então comparecer aqui... Mas é algo que a gente acha importante, eu considero importante, essas reuniões com os professores. Eu acho que dá para ser mais produtiva, dá para ser mais dialogada, a gente trocar essas experiências, é importante. Mesmo no ensino superior, por que eu percebo que no ensino superior, como eu já trabalhei na educação básica, no ensino superior, cada professor dá conta de sua sala de aula e pronto (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Esse relato da Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste com relação aos formadores do curso e ao trabalho docente na universidade assinala uma analogia com o modo de pensar e

agir dos professores atuantes nas escolas.

De modo mais explícito, a ausência de referências sobre a condição profissional dos professores em formação destacam-se nas propostas dos cursos de Pedagogia Parfor3/Sudeste, Parfor4/Norte e Parfor7/Sul, que utilizaram o mesmo Projeto Pedagógico elaborado para o curso de formação inicial em Pedagogia oferecido regularmente pelas universidades correspondentes, o que justifica a predominância de denominações como “alunos” (Parfor3/Sudeste e Parfor4/Norte) e “estudantes” (Parfor7/Sul). Nos casos específicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor 3 e 4 a ênfase recai sobre uma perspectiva acadêmica de formação, como exemplificam os excertos a seguir:

Entre os pontos fortes do curso salienta-se a articulação entre os diferentes componentes curriculares, a proposta de formação profissional fundamentada na pesquisa sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência, a alta qualificação do corpo docente e **a participação dos alunos em atividades de pesquisa e grupos de estudo, oferta de atividades científico-culturais, alto envolvimento de alunos e professores com o curso, atividades de extensão diversificadas.** (PPP/PARFOR3/Sudeste, 2007, p. 33, grifos nossos).

A formação do pedagogo tem como princípio básico atividades que contemplem uma construção articulada das **atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão** visando a consolidação da produção do conhecimento bem como encontrar um equilíbrio entre demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico. Dessa forma, o Curso de Pedagogia visa a formação humana e a qualificação de profissional da educação, em intercâmbio com os vários setores da sociedade nos quais este profissional virá a atuar (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 33, grifos nossos).

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor3/Sudeste proposta fundamentada na pesquisa assinalando como pontos fortes da formação do Pedagogo a participação dos “alunos” em atividades científico-culturais, intercâmbios e grupos de estudo. E o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte propõe uma formação baseada nos eixos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

No caso do curso de Pedagogia/Parfor7/Sul, apesar de manter o mesmo Projeto Pedagógico do curso regular de Pedagogia, distingue-se das outras duas propostas por ter elaborado três deliberações em 2011 que tratam especificamente sobre a adequação curricular do curso de Pedagogia/Parfor, o regulamento para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o Regulamento para o Estágio, mencionando os professores em formação como “estudantes”, (inclusive quando se refere ao aproveitamento da experiência baseada na Resolução CNE/CP nº 2, de 2002) e, com menor frequência, denominações como “cursista”, “professor”,

“professores em exercício” em outros documentos.

Essa combinação de termos que envolvem a condição discente e a condição profissional dos professores em formação se revela de modo homólogo nos documentos do curso de Pedagogia/Parfor5/Nordeste. No entanto, nos relatos da coordenadora sobressai o termo “professor”, sendo a condição de estudante desses docentes em formação revelada no que considera um excesso de atividades realizadas, advogando por uma ponderação em consideração ao tempo que esses professores dispõem ao conciliar trabalho e estudo:

Então eu sempre pedia aos professores que maneirassem um pouco quando estava muito puxado para elas. Semestre passado eu fiz um *e-mail* sutil para os colegas, por que elas estavam reclamando muito de muito portfólio, de muito texto para elaborar, de muita resenha, e elas não têm esse tempo. Elas não ficam em casa sem trabalho. Além da atividade de casa, tem o trabalho docente, tem a família que fica uma semana sem elas, então essa formação é carregada dessa intimidade com a vida dessas pessoas. Então isso também é um diferencial na formação do Parfor (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

Apesar dessa dificuldade relacionada à condição de estudante, a coordenadora destaca como pontos positivos o engajamento e a autonomia dos professores que cursaram o Parfor:

[...] mas eu acho que alguma coisa elas levam de diferente. Não só pelos depoimentos, como pelo nível também de engajamento delas aqui na universidade, nesse tempo. Elas ganharam autonomia também, elas são conhecidas na faculdade como as professoras do Parfor (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

Ressalta-se nesse relato a identidade de “professoras do Parfor” assumida por aquelas que cursaram o Parfor, indicando que a comunidade acadêmica local, de um modo geral, parece reconhecer a condição profissional desses professores em formação. Nesse sentido, a coordenadora do curso ainda assinala uma preocupação com a participação dos professores em formação na construção do processo formativo, utilizando-se, para isso, atividades próprias do contexto acadêmico, como grupos focais:

[...] convivendo com elas aqui, a gente desenvolveu várias sondagens [...] a gente aplicou grupos focais com elas [...] Então elas eram as primeiras a nos responder sobre questões da prática docente, da formação mesmo, do dia a dia, do cotidiano da escola delas, elas eram os nossos sujeitos das pesquisas aqui o tempo todo [...] E o depoimento delas, muita coisa, muita sugestão de atividades a gente aplica quando chega na outra semana na sala de aula. Outra característica que esse curso teve mas que não está no documento que você recebeu, mas está no segundo, que você ainda não tem, que é a gente ir elaborando um currículo de acordo com esse percurso delas. Elas mesmo

iam sugerindo que disciplinas a gente poderia trocar, substituir no próximo módulo (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

Segundo a coordenadora, esse modo de participação dos professores em formação não está diretamente descrito no Projeto Pedagógico, pois afirma que “na prática mudamos muita coisa do Plano original do Parfor”, o que motivou a reelaboração da proposta, que não chegou a ser oficialmente implementada:

[...] eu pensando que o curso ia ter continuidade elaborei um novo PPP, está prontinho para quando um dia, se tiver política educacional de continuidade do Parfor a gente tem essas mudanças, essas novas metodologias do fazer docente, para quem traz essa experiência como essas professoras do Parfor, a gente já tem um trabalho pronto (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

Esse depoimento indica a possibilidade de o tempo de ‘maturação’ do curso provocar mudanças ao longo do desenvolvimento da proposta de formação.

Tal como ressaltado nesse relato da coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste, a condição docente dos professores em formação também se revela com maior ênfase no projeto do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste – no qual predomina a denominação de “professor-aluno” e variações similares a essa expressão – que propõe metodologia concebida como distinta dos cursos de oferta contínua, estabelecida por meio de uma dialética entre os conhecimentos do curso e os saberes que estes docentes possuem. A esse respeito o documento enfatiza:

Pensar um curso de formação para professores (as), em exercício, exige refletir sobre o trabalho docente e, mais do que isto, nos leva a avaliar em com uma formação pautada nesses princípios acarretará mudanças significativas na docência dos sujeitos envolvidos. Produzindo novas intersubjetividades nos modos de atuar na “Educação Básica”, considerando o contexto da “Educação Infantil” e dos Anos/Séries Iniciais do “Ensino Fundamental”. Para tanto, se faz necessário refletir sobre este trabalho no dia-a-dia, ou seja, pensar nas características desse trabalho, nas situações vivenciadas por estas pessoas trabalhadoras e sobre os etnométodos destes profissionais [...] Assim, o curso precisa ser construído a partir da **dialogicidade** com os profissionais que aspiram aprofundar-se, de modo crítico e fundamentado, nos embates com o cotidiano de suas atividades (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 67, grifos nossos).

A proposta formativa do curso de Pedagogia/Parfor2/Nordeste se destaca, portanto, ao propor uma “dialogicidade” entre a formação e o cotidiano de trabalho docente, o que parece revelar a consideração de reciprocidade entre esses dois espaços formativos. Em coerência

com o que prevê os documentos, a coordenadora do curso de Pedagogia/Parfor2/Nordeste assinala nos primeiros relatos a opção do curso de utilizar a denominação “professor-aluno”. No entanto, em alguns momentos da entrevista, a coordenadora parece indicar que a assimilação da denominação “professor-aluno” compete com os termos mais tradicionais como “aluno” e “estudante”, conforme destacado nos seguintes excertos: “o aluno, estudante é... o professor-aluno na sua sala de aula”; “então assim aqueles alunos, que são alunos da prefeitura, que são alunos que já estão em sala de aula, professores-alunos”; “tem que ir na escola de zona rural para poder acompanhar esse aluno, esse professor-aluno”; “oficina se articula com os alunos que são professores, que vão para as suas salas de aula, para as suas escolas, para os seus *lócus* de trabalho”.

Como esse tipo de formação *híbrida* (BUENO; SOUZA; BELLO, 2007) ocorre no contexto universitário, a concepção entre professor e estudante também parecem se alternar na construção da proposta, como destacado no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia Parfor2/Nordeste que assinala o desenvolvimento da autonomia intelectual como um aspecto importante na formação dos professores:

Dão prioridade às abordagens pedagógicas centradas no desenvolvimento da autonomia intelectual do professor-estudante (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 61)

A dimensão cognitiva deve ser desenvolvida de forma que os alunos desenvolvam habilidades de identificar, analisar, compreender, pensar e transcender o que pode lhe permitir uma autonomia intelectual frente à vida e ao conhecimento (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 175).

Como parte da autonomia a ser desenvolvida pelos professores em formação no curso de Licenciatura/Parfor2/Nordeste, a proposta também postula a gestão das emoções, da formação e do tempo:

Assim, é de fundamental importância: [...] O autoconhecimento na gestão das emoções; a gestão da formação pessoal-profissional (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 66).

A gestão do tempo desse componente curricular [Atividades Complementares] primará pela autonomia dos (as) professores (as)-estudantes na organização dos seus horários de estudos, devendo ser computados a carga horária e os dias letivos para a integralização do curso (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 87).

A autonomia dos professores em formação nessa proposta do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste também se revela na participação dos mesmos na definição de temáticas e estudos de acordo com seus interesses e necessidades, conforme destacam os excertos a seguir:

A escolha das temáticas a serem desenvolvidas nos seminários procede da discussão de temas de interesse do (a) professor (a)-estudante sob a orientação Coordenador Local (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 88).

No Trabalho de Conclusão de Curso, a temática para investigação e pesquisa é da escolha e interesse dos (as) professores (as)-estudantes (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 95).

Assim, sempre que possível, deve-se dialogar com as/os estudantes sobre as suas necessidades formativas para, de alguma forma, balizar, contextualizar e atualizar o currículo em fluxo (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 69).

Aliados à consideração, por parte, do Curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste, da condição profissional dos professores em formação, alguns contornos da condição de estudante também se revelam, ligados a expectativas quanto à autonomia dos cursistas, destacadas no Projeto Pedagógico. Por outro lado, a condição de aluno se faz fortemente marcada no controle da presença e das notas dos professores em formação a ser realizada pelos formadores:

O professor-pesquisador-formador deverá preencher o diário todos os dias. Registrando o conteúdo, a frequência com as respectivas datas, o desempenho do professor-aluno e assinar o diário de classe. O diário é o instrumento que atesta o trabalho do professor e registra o desempenho do aluno. É imprescindível que estes registros sejam feitos sem rasuras, tomando-se os seguintes cuidados:

- a) Especificar o conteúdo de cada aula e não confundir com metodologia; exemplo: se vai ser exibido um filme, não basta que este seja citado. É preciso escrever o conteúdo que contextualiza a exibição;
- b) As faltas devem ser marcadas com um “A” de ausente, e as presenças com um ponto. Pedimos ao professor que leia no final do diário de classe as abreviações relativas a Aprovado por conceito, Reprovado por conceito, Reprovado por falta, etc, para que o preenchimento das notas e do conceito final não seja incorreto;
- c) Sugere-se que estas notas e faltas sejam preenchidas com atenção. As rasuras não são toleradas pelas Comissões de Reconhecimento de Cursos;
- d) Todas as linhas relativas aos conteúdos devem ser preenchidas, e não é possível repetir, em várias linhas subsequentes, o mesmo texto, usar aspas ou “idem”;
- e) Os conteúdos devem ser compatíveis com planos de curso e ementas;
- f) Registrar todas as aulas do dia e assiná-las, diariamente;

- g) Registrar as notas das avaliações à medida que os instrumentos forem aplicados;
- h) Entregar o diário de classe, ao final do módulo, sem rasuras, com a frequência de alunos, com os conteúdos e avaliações de desempenhos devidamente preenchidos; sem esta condição, o docente poderá não receber a última parcela do seu componente/disciplina (MANUAL DE ORIENTAÇÕES ACADÊMICAS/PARFOR2/Nordeste, 2010, p. 06).

A concorrência entre os termos e concepções atribuídos aos professores em formação nos documentos e relatos dos coordenadores dos cursos de Pedagogia/Parfor revelam tensões entre a condição profissional e o papel de *aluno* ou *estudante* que são chamados a desempenhar nesse processo, expressando, inclusive, dificuldades associadas à leitura e escrita próprias da lógica acadêmica que rege o contexto universitário. A mesma dificuldade é apontada pelos coordenadores dos cursos do Parfor1/Nordeste, Parfor3/Sudeste, Parfor5/Nordeste e Parfor7/Sul.

A coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste refere-se às dificuldades na escrita de textos científicos:

A gente chega com os alunos no final de curso que tem que construir monografia, e aí a gente percebe que eles pouco avançaram na escrita, pouco avançaram nessa ideia de construção científica mesmo, como se dá, e aí a gente se deu com um grande problema nas mãos. Mas a gente foi resolvendo aos poucos (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor3/Sudeste, são relatadas pela coordenadora dificuldades em relação à leitura e aquisições formais da língua escrita, o que demandou ajustes metodológicos no processo formativo dos professores em exercício:

É muito, muito triste a gente saber que os professores alfabetizam sem saber ler e escrever direito. O conhecimento precário de vocabulário. Por isso que todos os professores necessariamente tiveram que fazer ajustes para dar aula, ajustes metodológicos, por que eles tinham lacunas que são enormes, e elas são relacionadas à escrita, leitura, aquisição de capital cultural, conhecimento (Coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste).

A necessidade de se buscar alternativas para suprir as dificuldades dos professores em formação também foi assinalada pela coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste:

A gente já viu onde é que esse grupo de professores tinha mais dificuldade de concluir os cursos, e foi na escrita. A escrita das professoras do Parfor,

elas vêm, como disse a nossa professora de Linguística, elas vêm com muitas “fraturas” nessa escrita [...] a dificuldade maior delas era na escrita, por exemplo elaborar um TCC é um desastre nas turmas anteriores (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

Essa dificuldade identificada pela coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste tem relação com a escrita acadêmica, do mesmo modo como assinalado pela coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste.

De modo mais amplo, o coordenador do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul compara as dificuldades dos professores em formação com aquelas enfrentadas pelos estudantes regulares das licenciaturas, grupo constituído majoritariamente por egressos do ensino médio. Ele destaca dificuldades relativas à leitura, interpretação de texto, hábito de estudo e escrita:

As dificuldades elas são, na quase totalidade, as mesmas dificuldades dos egressos do ensino médio. Com relação à questão formal da língua escrita e falada [...] nós percebemos que há um grupo significativo de professores que não dominam a língua materna padrão. Então quando você lida com professores alfabetizadores principalmente, isso fica bastante preocupante. O hábito de estudo também é algo que não está presente no cotidiano desses professores. [...] Eles vem com deficiências de hábitos de estudo muito grande, pouco hábito de leitura [...] Infelizmente nós temos opção pelo mesmo curso, algumas ressalvas quanto a fortalecer esse hábito de leitura, de interpretação (Coordenadora Ped/Parfor7/Sul).

As dificuldades apontadas pelos coordenadores do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor revelam-se também como dificuldades que os professores em formação enfrentam para assumir a função de *estudante* e de *aluno*, que demanda organização do tempo, hábito de estudo, leitura e interpretação de textos, elaborações escritas, entre outros aspectos.

O papel de estudante a ser assumido pelos professores em formação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor revela dificuldades de *afiliação* (COULON, 2017) que são comuns entre os estudantes que ingressam no contexto universitário. Coulon (2017) explica que a democratização do acesso ao ensino superior tem provocado mudanças no perfil dos estudantes universitários, que são mais heterogêneos e nem sempre apresentam hábitos culturais e sociais que facilitam seu ingresso no contexto universitário. Segundo o autor, a *afiliação* do estudante a esse novo universo universitário depende da aprendizagem de um verdadeiro *ofício de estudante* (p. 1242). Por *afiliação*, concebido como:

[...] o processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo. Ser afiliado é ter adquirido a fluência que se funda na atualização dos códigos

que transformam as instruções do trabalho universitário em evidências intelectuais. Uma das maiores razões dos abandonos e dos fracassos é o fato de o estudante não decifrar e, depois, incorporar esses códigos que chamei de marcadores de afiliação. A afiliação constrói um *habitus* de estudante, que permite que o reconheçamos como tal, que o insere em um universo social e mental com referências e perspectivas comuns e, como a permanência da categorização é a condição de todo laço social, com a mesma maneira de categorizar o mundo (p. 1247)

Tornar-se estudante universitário requer a descoberta das rotinas, dos novos códigos da universidade e a rápida assimilação das regras que integram esse contexto e que são mais sofisticadas, complexas e simbólicas (COULON, 2017).

Os termos utilizados pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor para denominar os professores em formação, muitas vezes como *alunos* (ou pelas expressões derivadas *aluno-professor* e *professor-aluno*, que, cabe ressaltar, não são equivalentes), outras vezes como *estudantes*, são provenientes de tipos de socialização característicos da *cultura escolar* e suas variações em contextos específicos, como é o caso das universidades.

O conceito de *cultura escolar* tem sido foco das análises sócio históricas no campo da educação, como na obra de Chervel (1990), que se debruça sobre a história das disciplinas e assinala a capacidade da escola produzir uma cultura específica. Em sua análise, o pesquisador francês indica uma distinção entre os termos *aluno* e *estudante*. Segundo o autor, o termo *aluno* está mais relacionado à *disciplina* desenvolvida principalmente nos níveis primários e secundários de ensino. A concepção de *ensino escolar* pressupõe a necessidade de simplificar conhecimentos científicos para um público jovem e, desse modo, Chervel (1990) supõe que a tarefa dos pedagogos “consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência” (p. 180-181).

Ainda segundo Chervel (1990) esse modo de transmissão cultural, característico das disciplinas, que se dirige aos *alunos* e também consiste na distinção entre o ensino secundário e o ensino superior. A esse respeito, o ensino de nível superior é caracterizado por Chervel (1990) da seguinte forma:

O que caracteriza o ensino de nível superior, é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre ignora a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas de comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. E tudo que se solicita ao aluno é “estudar” esta

matéria para dominá-la e assimilá-la: ele é um “estudante”. Alcançada a idade adulta, ele não reivindica didática particular à sua idade (CHERVEL, 1990, p. 185).

Segundo essa ideia o papel do *estudante* se distingue do *aluno* em função de sua maior autonomia no processo de aprendizagem.

Ao tratar das especificidades entre os modos de socialização escolar e universitário, Perrenoud (2008) também assinala algumas distinções entre o papel de aluno e o papel de estudante:

Assumir o *status* e o papel de aluno é assistir regularmente às aulas, ou “apresentar uma justificação válida”. É fazer regularmente um trabalho definido como deveres, exercícios, trabalhos práticos, um plano semanal. É submeter-se regularmente a uma avaliação padronizada. É estar comprometido de segunda-feira de manhã até sexta-feira à tarde, com 25 a 40 horas de aula. É pertencer a um grupo-classe, ao mesmo tempo ambiente de vida e de trabalho, sob a responsabilidade de um ou vários professores. É também manter uma relação dócil com o saber, num quadro em que os professores são mediadores, mas não produzem os saberes transmitidos. Finalmente é ser rotulado por uma média anual, suposta síntese de um nível de excelência escolar (PERRENOUD, 2008, p. 127).

Assumir o *status* e o papel de estudante é, em princípio, outra coisa. É ter duas vezes menos horas de aula, não ser obrigado a assistir a elas, ser julgado uma ou duas vezes no ano por meio de exames ou trabalhos pessoais de certa importância. É traçar o próprio percurso, o que se torna mais fácil por que o programa funciona por unidades capitalizáveis e não é recortado em anos estanques. É fazer parte de vários grupos e trabalhar em diversas redes. É passar muito tempo lendo e escrevendo. É iniciar-se progressivamente à pesquisa e à uma relação ativa e crítica com o saber, num ambiente em que os professores são também pesquisadores e participam da produção dos saberes. É terminar os estudos por um trabalho de diploma ou uma dissertação, que constitui uma forma de integração e de validação das competências adquiridas, com um orientador de dissertação, uma defesa de tese diante de uma banca (PERRENOUD, 2008, 127-128).

O controle pedagógico e o nível de autonomia parecem constituir as principais características distintivas entre o papel de aluno e de estudante (CHERVEL, 1990; PERRENOUD, 2008). A figura do estudante, mais autônoma, possibilita a evolução da escolaridade, de uma total imersão nos procedimentos tipicamente disciplinares em direção aos “ensinamentos cada vez menos disciplinares e, por exemplo, cada vez mais ‘científicos’” (CHERVEL, 1990, p. 186).

Baseando-se em estudos como os de Chervel (1990), Dominique Julia (2001) propõe a seguinte definição para o conceito de *cultura escolar* segundo uma perspectiva histórica:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

A *cultura escolar* se desenvolve em espaços escolares específicos, compostos por cursos que são graduados em níveis e por um corpo profissional específico (JULIA, 2001). Segundo Julia (2001), a compreensão da *cultura escolar* requer a análise das normas e finalidades que regem a escola, do papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador, dos conteúdos ensinados e das práticas escolares. Nessa concepção, os professores assumem um papel relevante na constituição da *cultura escolar*, pois, como profissionais que seguem determinadas normas, se utilizam de dispositivos pedagógicos para promover a apropriação dos conhecimentos pelos alunos (JULIA, 2001).

Viñao (2008) destaca que as instituições escolares constituem espaços de produção de saberes, capazes de criar e transformar uma *cultura* própria e específica, não se limitando a reproduzir aspectos externos à ela. Nesse sentido que as disciplinas assumem um papel fundamental na constituição da *cultura escolar*, pois constitui resultado das mediações pedagógicas de um campo de conhecimento e evidenciam o caráter criativo do sistema escolar (JULIA, 2001, VIÑAO, 2008).

Esse modo como a *cultura escolar* se constitui ao longo de um processo histórico é baseado no que alguns autores concebem com *forma escolar*, e que “se traduz em valores, imagens, símbolos, normas, estruturas, princípios gerais da administração escolar, rotinas, processos, por ela produzidos e por ela conservados” (BARROSO, 2012). A concepção de *forma* é compreendida por Vincent (2012) a partir da teoria da Gestalt⁵¹ que se apoia em uma configuração espaço-temporal, se opondo a uma abordagem estruturalista que não considera o sentido e a história.

Desse modo, o conceito de *forma escolar* possibilita compreender algumas características comuns que envolvem as relações sociais concretizadas em espaços específicos de socialização escolar, onde ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Com a compreensão de que a *forma escolar* constitui um modo dominante de socialização escolar, Vincent, Lahire e Thin (2001) apresentam a seguinte definição:

⁵¹ Gestalt, teoria da forma elaborada no campo da psicologia na qual Guy Vincent (2012) se apoia. Ele cita o trabalho de Paul Guillaume (A psicologia da forma, 1937) e de Raymond Ledrut (La forme et le sens, 1984).

A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços – entre eles devemos citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim –, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 37-38).

Esse conjunto de traços que constituem a *forma escolar* são considerados pelos autores como um modo de socialização escolar predominante, que ultrapassa o espaço da escola e alcança outras instituições e grupos sociais (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 39).

Situando a *forma escolar* em um contexto mais amplo de socialização, Maulini e Perrenoud (2005) destacam que esse modo de socialização não é peculiar à infância, pois “caracteriza-se pela criação de um espaço-tempo especificamente dedicado ao aprendizado, separado das práticas sociais para as quais deve se preparar” (p. 147). Nesse sentido, os autores ressaltam que as instituições formadoras compartilham de um modo semelhante de socialização:

[...] um mesmo modo de transmissão de saberes e de socialização: um modo que distingue o momento da ação “autêntica” e o da formação, que antecipa, codifica e planeja a aprendizagem, que impõe restrições e regras de funcionamento baseadas na assimetria do instrutor (supostamente instruído e competente) e do instruído (supostamente ignorante). Podemos, portanto, escolarizar a formação de adultos (MAULINI; PERRENOUD, 2005, p. 147, tradução nossa).

Os mesmos autores (p. 151-152) apresentam alguns traços distintivos da *forma escolar*:

1. Contrato didático entre o formador e o aprendiz: O formador tem o papel de partilhar e promover a apropriação de conhecimentos pelo aprendiz; sendo que este tem a responsabilidade de ouvir, de trabalhar, de repetir, memorizar, de tentar entender e ser receptivo às avaliações realizadas ao longo do processo;
2. Formador e aprendiz pertencem à uma organização estruturada e centrada no ensino e na aprendizagem;
3. A interação entre formador e aprendiz ocorre em um local específico e é considerada uma prática social distinta de outras práticas (políticas, religiosas, de trabalho).
4. O currículo e a aprendizagem são planejados;

5. Os saberes se tornam objeto de transposição didática, passando por processos de codificação, divisão, organização de modo que assegure sua transmissão e assimilação;
6. O processo de ensino e aprendizagem demanda a demarcação de um período, uma certa periodicidade e uma divisão didática do tempo;
7. Imposição e aceitação de uma disciplina intelectual e corporal considerada favorável ao aprendiz. Segundo essa ideia, a aprendizagem não ocorre de forma espontânea e demanda trabalho, vontade e esforço;
8. Definição de padrões de excelência e critérios de avaliação para medir o progresso na aprendizagem.

As características definidoras desse modo de socialização que constitui a *forma escolar* marcam também o contexto da universidade que, mesmo com variações no que se referem às suas características e funções, apresenta limitações, restrições, divisões (incluindo disciplinas, lugares, tempo didático), níveis de autonomia entre formadores e alunos, e uma certa rigidez na definição de práticas sociais e pessoais. Segundo a autora, as instituições universitárias revelam-se como um prolongamento prático e simbólico das instituições escolares, pois “os recém-chegados que entram na universidade entendem os códigos implícitos da *forma escolar* e suas variações, graças ao processo de aculturação que eles experimentaram durante a sua passagem pela escola” (LANDA, 2018, p. 07, tradução nossa).

Mesmo concebida como predominante nos processos formais de socialização, a *forma escolar* tem constituído, para alguns autores, um quadro inicial relevante para apreender outras *formas* peculiares a determinados contextos, como é o caso da *forma universitária* assinalada como um modelo institucional e de ensino específico da universidade (DEMAILLY, 1991, PERRENOUD, 2004, PERAYA, 2018). De acordo com Peraya (2018) ainda são poucos os trabalhos que se dedicam à análise da *forma universitária* e à problemática que envolve esse modo de socialização que não responde às exigências da formação profissional.

A análise desenvolvida por Demailly (1991), que se fundamenta nas relações simbólicas que estão no centro de um *tipo ideal* do conceito de *forma*, destaca a possibilidade de variações entre *formas* de transmissão do conhecimento. A autora critica o uso de uma concepção ampla de *forma escolar* utilizada para todo tipo formal e dominante de processo formativo e assinala que a *escolarização* se opõe à formação profissional, enquanto processo de desenvolvimento de saberes profissionais, seja pela imitação, o acompanhamento de um parceiro ou de um mestre ou no próprio ambiente de trabalho.

Desse modo, Demailly (1991) propõe identificar o lugar que a concepção de *forma escolar* assume no processo pedagógico de socialização ligado à formação profissional,

assinalando que as diferentes *formas* de socialização revelam divergências e conflitos presentes principalmente nos dispositivos de formação continuada dos professores (DEMAILLY, 1991).

A cultura profissional e a identidade coletiva própria da universidade pode apresentar certas dimensões da *forma escolar* associadas às características da *forma universitária*, ambas constituem base de uma *forma social* que, por definição, permite variações e interações com outras *formas sociais* similares (LANDA, 2018).

A *forma universitária* é caracterizada pela “forte *personalização* da relação pedagógica, não no sentido do caráter afetivo ou da individualização das aprendizagens, mas no sentido de valorizar o caráter pessoal (original) do ensino” (DEMAILLY, 1991, p. 149, tradução nossa)⁵². Esse tipo de relação simbólica entre formador e formando assinala um segundo sentido à *personalização* que decorre do tipo de acordo estabelecido entre os envolvidos, o que possibilita aos acadêmicos o estabelecimento de vínculos especiais de trabalho e intercâmbio com alguns alunos que o interessam em particular, podendo constituir um modo de sociabilização profissional caso ingresse nessa profissão.

Segundo Demailly (1991), “o objetivo principal da *forma universitária* é a transmissão do conhecimento, no sentido forte do termo, da teoria” (p. 150, tradução nossa)⁵³. A produção científica constitui, portanto, o ponto norteador que determina a carreira, o trabalho pedagógico e administrativo no contexto universitário. A esse respeito Bourgin (2011) também destaca que a *forma universitária* está centrada em um conhecimento erudito, apresentado em seu estado bruto, especializado e distante de um horizonte de formativo (BOURGIN, 2011). Essa característica sinaliza o que Peraya (2018) denomina de “marginalidade implícita da pedagogia”, marcada pelo privilégio concedido à pesquisa em detrimento do ensino.

Os formadores, que acumulam o duplo *status* de professor e pesquisador, tendem a tratar os estudantes recém-chegados na universidade como futuros pesquisadores e colegas de profissão, “parecem ignorar a parte deles que não compartilham essas projeções ou destinos e, portanto, contribuem para manter uma relação de estranheza mútua com essa fração

⁵² Texto original: “Ce qui caractérise cette forme est la forte personnalisation du rapport pédagogique, non au sens du caractère affectif ou de l'individualisation des apprentissages mais au sens de la valorisation du caractère personnel (original) de l'enseignement distribué” (DEMAILLY, 1991, p. 149).

⁵³ Texto original: “Enfin, la *forme universitaire* a pour finalité essentielle, la transmission du savoir, au sens fort du terme, de la théorie” (DEMAILLY, 1991, p. 150).

majoritária de seu público” (BOURGIN, 2011, par. 28, tradução nossa)⁵⁴.

Apesar das diferenças entre a *forma escolar* e a *forma universitária*, Demailly (1991) assinala que:

[...] boa parte do ensino superior se dá na *forma escolar*, com a chegada massiva de estudantes que demandam ser "supervisionados", apoiados ou mesmo "motivados" pelos professores, ensinando conteúdos que são padronizados de um professor para outro e constituem uma introdução ao conhecimento científico ao invés de uma confrontação direta com o conhecimento e as práticas de pesquisa (que induz a constituição do saber-fazer e dos conhecimentos intermediários), a *forma universitária* não caracteriza progressivamente mais do que o segundo e terceiro ciclos universitários (DEMAILLY, 1991, p.151, tradução nossa)⁵⁵.

No contexto formativo francês, sobre o qual se referem os autores mencionados, a massificação do ensino universitário tem sido apontada como um dos principais motivos para o que estudiosos denominam de processo de *secundarização* nos primeiros ciclos do ensino universitário (BOURGIN, 2011), referindo-se “à forma como os estudantes abordam a universidade como uma extensão do ensino médio”⁵⁶ (n/p, tradução nossa), mantendo o mesmo estilo de vida e a mesma relação com o trabalho escolar. Bourgin (2011) explica que a concepção de *secundarização* do ensino superior se concretiza pelo ajustamento das formas tradicionais de ensino ao modo de vida dos estudantes com o propósito de evitar o abandono dos cursos, o que tem gerado o risco de atrasar a adaptação dos recém-chegados aos requisitos da universidade. Bourgin (2011) propõe o abandono dessa concepção de *secundarização* do ensino superior para discutir as tensões entre as *formas escolar* e *universitária* na formação e no exercício da profissão.

Para discutir a coerência interna da *forma escolar* e a *forma universitária*, Bourgin (2011) se apoia na relação entre os três pólos do *triângulo didático* (HOUSSAYE, 1988)⁵⁷ – o conhecimento, o professor, o aluno. Com base nesses aspectos da relação pedagógica, o autor

⁵⁴ Texto original: “ils paraissent ignorer la partie d’entre eux qui ne partage pas ces projections ou cette destinée et ils contribuent ainsi à entretenir un rapport d’étrangeté mutuelle avec cette fraction majoritaire de leur public” (BOURGIN, 2011, par. 28).

⁵⁵ Texto original: “on peut considérer qu’une bonne partie de l’enseignement supérieur relève de la forme scolaire, avec l’arrivée massive d’étudiants qui demandent à être “encadrés”, soutenus voire même “motivés” par les enseignants, des contenus d’enseignement qui se standardisent d’un enseignant à l’autre et constituent une introduction au savoir scientifiques plutôt qu’une confrontation directe avec le savoir et les pratiques de recherche (ce qui induit la constitution du savoir-faire et de savoirs intermédiaires), la forme universitaire ne caractérisant plus progressivement que les seconds et troisièmes cycles universitaires” (DEMAILLY, 1991, p.151).

⁵⁶ Texto original: “[...] le substantif renvoie à la façon dont les étudiants abordent l’université comme un prolongement du lycée” (BOURGIN, 2011, online, par.02).

⁵⁷ HOUSSAYE, Jean. *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang, 1988.

destaca as principais diferenças entre a *forma escolar* e a *forma universitária* apontados por Demailly (2008):

Quadro 12: *Forma escolar e forma universitária como inscrições simbólicas da relação pedagógica*

	Forma escolar	Forma universitária
Posição estatutária do professor	Empregado, sujeito a controle hierárquico	Estudioso independente, membro da universidade
Relação com o estudante	Submissão às regras suprapessoais	Acordo livre e mútuo
Processamento de conhecimento	Conhecimento escolar, com fins externos à sua natureza propriamente epistêmica, delimitada	Conhecimento original em construção, aberto
Adaptado ...	... para a socialização em massa	... à reprodução da comunidade científica

Fonte: Bourgin (2011, par. 05) baseado na obra de Demailly (2008).

A *forma escolar* é marcada por programas de ensino *fechados* que dependem de disciplinas escolares ensinadas por meio de uma transposição didática com a finalidade de proteger o aluno de erros, de discontinuidades e dispersões de pesquisas. Nesse modelo, o formador não está encarregado de desenvolver os conhecimentos, tendo apenas a função de organizar metodicamente a sua aquisição, dividindo-o em etapas elementares, o que justifica a ênfase nas dimensões espaço-temporais da *forma escolar* (BOURGIN, 2011).

No caso do ensino universitário, Bourgin (2011) ressalta que a *escolarização* não redefine os objetivos pedagógicos, apenas provoca o ajustamento das práticas de formação de modo a reduzir as discrepâncias inerentes aos novos públicos que ingressam nesse contexto. Com base nos resultados de seu estudo realizado no contexto francês, o autor ainda explica que a *escolarização* do ensino universitário tem como fundamento uma preocupação com a motivação do estudante e com a manutenção da ordem, buscando institucionalizar a relação entre o professor e o estudante de tal modo que estes últimos seriam cada vez mais governados por regras institucionais suprapessoais, como por exemplo, o princípio do tratamento justo, o controle da presença e a motivação. Enquanto a relação entre professor e estudante passam a receber as marcas da *forma escolar*, o modo como os conhecimentos são abordados no ensino universitário se inscreve sob a lógica da *forma universitária*, sendo a atividade dos formadores guiadas pelo currículo e o sistema de tarefas orientados para a pesquisa científica, esperando do estudantes um trabalho pessoal e autônomo (BOURGIN, 2011).

Considerando os resultados desses estudos que assinalam a presença de características da *forma escolar* e da *forma universitária* no contexto de ensino universitário, é possível

assinalar, entre os dados dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor discutidos, alguns elementos na construção das propostas de formação que se aproximam desses modos de socialização, para além da relação professor e aluno/estudante já destacada:

Quadro 13: Índícios da *forma escolar* e da *forma universitária* nos cursos de Pedagogia/Parfor

<i>Forma escolar</i>	• Ajustes no ensino para atender as dificuldades enfrentadas pelos professores em formação com relação à cultura acadêmica (Parfor 3 e 7), • Uso de apostilas baseadas em um compilado de textos científicos (Parfor 1).
<i>Forma universitária</i>	• Dificuldades em relação ao tempo de estudo (Parfor 1), • Dificuldade ao hábito de leitura (Parfor 3 e 7), • Dificuldade em relação à cultura escrita do contexto universitário (Parfor 1, 3, 5 e 7), principalmente no que se refere aos processos de pesquisa, como Trabalhos de Conclusão de Curso e Monografia, • Valorização da autonomia intelectual (Parfor 1, 2 e 5), • Promover a participação dos estudante de acordo com os próprios interesses e necessidades formativos (Parfor 2, 5)

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora.

Os dados dispostos nesse quadro possibilitam perceber que a *forma universitária*, predominante no ensino universitário, também se revela de modo marcante nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados. Como discutido na análise, a *forma universitária* constitui um modo de socialização que impera no ensino universitário, se caracteriza pela divisão de disciplinas e suas perspectivas teóricas, o acúmulo da função de professor e pesquisador, as atividades dos formadores orientadas pelo currículo e pela pesquisa científica, o trabalho pessoal e autônomo dos estudantes, a autonomia universitária, as atividades comunicação oral e escrita características da linguagem acadêmica, seminários, palestras, entre outros aspectos (DEMAILLY, 1991; PERRENOUD, 2008; BOURGIN, 2011).

No entanto, no caso da formação de professores, o ensino universitário também assume contornos da *forma escolar*, como um modo de ajustamento das propostas às especificidades do público atendido, ou seja, uma formação baseada na *simetria invertida* (OLIVEIRA, BUENO, 2013) que se refere a expectativas de que o “futuro professor “ seja “preparado em um lugar similar àquele em que irá atuar”, demandando “que haja coerência entre o que é experienciado pelo aluno durante a formação e o que se espera de sua atuação como docente” (p. 877).

Como ressaltado por Demailly (1991), essas diferentes *formas* de socialização que se impõem na formação de professores, revelam divergências e conflitos, principalmente quando se trata dos dispositivos de formação continuada dos professores, levando a questionamentos acerca do modelo de formação a ser oferecido para o desenvolvimento profissional dos

professores que já atuam no magistério.

Nos programas especiais de formação de professores em exercício, os contornos da *forma escolar* se tornam mais evidentes, pois esses profissionais já foram iniciados nas *culturas do ensino* (HARGREAVES, 1998) que incluem “crenças, valores, hábitos e formas de fazer as coisas, assumidas pelas comunidades de professores, que enfrentam demandas e limitações semelhantes ao longo de muitos anos” (p. 05). A aprendizagem da profissão é marcada pelas *culturas de ensino* que transmitem aos professores mais novos as soluções geradas e compartilhadas coletivamente na comunidade, constituindo portanto, um contexto vital para o desenvolvimento do professor e seu modo de ensinar (HARGREAVES, 1998).

Os contornos da *forma escolar* se tornam mais evidentes, considerando-se uma certa percepção no meio acadêmico de que os professores são incapazes de aderir à *cultura acadêmica*, e uma certa depreciação acerca das competências de escrita, leitura que não correspondem à lógica universitária e ao tipo de interesse formativo que os professores possuem.

A consideração de que os professores têm dificuldades de serem acolhidos na cultura acadêmica induz também a um modo de *hibridação* entre as *formas universitárias* e *escolar* na formação docente em serviço, como meio de promover a *afiliação* (COULON, 2017) desses profissionais ao universo universitário e à formação em nível superior a eles oferecida. Os docentes em exercício passam do *status* de profissionais do ensino à aprendizagem do *ofício de estudante* (COULON, 2017) por meio da assimilação das regras e códigos que regem o ensino universitário.

Tanto a *forma escolar*, como a *forma universitária* estão em tensão na formação dos professores em exercício e não se afinam com a perspectiva profissional de formação que requer uma exploração dos saberes desenvolvidos pelos professores em formação. Esse modelo de profissionalização que orienta a perspectiva acadêmica fundamenta-se “no tratamento teórico das questões de ensino, o conhecimento do léxico acadêmico e a reflexão sobre o ensino a partir dos pressupostos de natureza teórica” (SARTI, 2005, p. 207). De acordo com Viñao (2000) as reformas educacionais geralmente fracassam por ignorar a existência e o peso desse conjunto de tradições e de regularidades institucionais construídas historicamente que regem a prática de ensino e aprendizagem.

9.1. Dimensão espaço-temporal na formação de professores em serviço: entre a *forma escolar* e *universitária* de socialização.

Diferente do que pressupõe a *forma escolar* a respeito da definição de um espaço e tempo consagrados à aprendizagem, revelam-se em algumas propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados marcas de uma certa *flexibilidade* no modo de conceber a dimensão espaço-temporal na formação, condizente com as evoluções da *forma universitária*, que constitui um modo de socialização mais passível de mudanças e alterações, amparadas pela autonomia institucional das universidades.

No caso do Brasil, a flexibilização do tempo e do espaço de formação tem se evidenciado principalmente após a criação de programas especiais de formação de professores em serviço, difundidos com a finalidade de graduar em nível superior um grande contingente de professores que não possuíam a formação exigida pela Lei n.º 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BUENO, SOUZA, 2014). Os programas especiais acabaram por promover contornos de um modelo formativo testado em diversos estados brasileiros assinalando novos contornos na formação docente desenvolvida no contexto universitário. Ao analisar as lógicas e dispositivos que presidiram a constituição desse modelo de formação, Bueno e Souza (2014) destacam a ênfase atribuída ao papel colaborativo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com a finalidade de atender o maior número de professores em um curto prazo tempo em todas as regiões do país.

Elegendo como referencial empírico a proposta paulista de formação professores em exercício (PEC - Formação Universitária), as autoras destacam que combinou o ensino presencial com procedimentos de LD e o uso das TIC, “estruturado com base em uma carga horária de 26 horas semanais, das quais 13 horas foram alocadas para o ensino presencial” (BUENO, SOUZA, 2014, p. 29).

O PEC - Formação Universitária foi definido como um curso presencial com forte apoio das mídias interativas, cujas modalidades de ensino incluíam videoconferências (VC), teleconferências (TC), trabalhos monitorados (TM) *online* e *off-line*, e outras atividades complementares, como as vivências educadoras (VE), oficinas culturais (OC), escrita de memórias e trabalho de conclusão de curso (TCC). Com a multiplicidade de ferramentas, a proposta do PEC - Formação Universitária precisou definir novos papéis para viabilizar as atividades planejadas pelo programa, como tutores, assistentes, orientadores, videoconferencistas e tele-conferencistas (BUENO, SOUZA, 2014).

Esse modo de organização se apoia nas orientações dos organismos multilaterais que enfatizam o uso da educação a distância e das TICs (principalmente na formação continuada), a validação das experiências e práticas e a pedagogia das competências (BUENO, OLIVEIRA, 2007). A relevância da Educação a Distância (EaD) na formação de professores se configura

pela "aprendizagem aberta" baseada na "flexibilidade e na modularidade" que possibilita maior troca entre alunos e professores e favorece a escolha do tempo e espaço para o estudo (BUENO, OLIVEIRA, 2007).

Devauchelle (2018) destaca que a *forma universitária* constitui a representação de um mundo mais complexo e fragmentado do que a *forma escolar*. Segundo o autor, a *forma universitária* está evoluindo, tanto no plano macro (econômico e político), meso (organização das instituições acadêmicas), micro (experimentos pedagógicos e evolução do ensino, professores e dos estudantes). Como parte desse processo, as tecnologias causam mudanças na relação entre os atores da universidade, trazem novos acessos às fontes de informação, saberes e conhecimentos, oferecem novas maneiras de estudar, influenciam a mobilidade e transformam os espaços de circulação nas universidades povoadas por alunos que carregam consigo seu próprio computador (DEVAUCHELLE, 2018).

Apesar de não apresentarem ênfase nas mídias interativas, os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor indicam alguns aspectos que podem ser destacados como modos de flexibilização do tempo e espaço na formação, considerando a organização da estrutura em módulos, as aulas realizadas nos fins de semana, feriados e férias e o deslocamento dos formadores até os Polos. O quadro a seguir apresenta uma síntese desses aspectos identificados nas propostas de formação analisadas:

Quadro 14: Organização das propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor

CURSO	REGIME	ORGANIZAÇÃO
PARFOR1/Nordeste	Módulos bimestrais	Finais de Semana /Intensivo em Períodos de Férias Escolares
PARFOR2/Nordeste	Modular/Anual	Cada módulo com duração de 08 dias no mês (sábado a sábado)
	Semestral	Segunda a sexta-feira ou sábado (100 dias)
PARFOR3/Sudeste	Semestral/noturno	Segunda a sexta-feira
PARFOR4/Norte	Modular/semestral	Períodos de férias dos professores da Educação Básica
PARFOR5/Nordeste	Módulos semestrais	Durante cada semestre são oferecidas seis disciplinas de modo intensivo durante uma semana em cada mês, com a conclusão do semestre em 06 semanas. As aulas funcionam das 7:30 h às 19:00 horas, com intervalo para almoço. Aos sábados também são reservadas oito horas para desenvolvimento de atividades curriculares.
	Semestral/noturno	Os horários para a turma noturna seguem o mesmo padrão das aulas dos cursos de oferta contínua, ou seja, das 18:30 às 22:30 horas.
PARFOR6/Nordeste	Modular/semestral	3 módulos por ano, desenvolvidos em dias da semana/Fins de semana/Férias – sextas e sábados, férias em janeiro. Diurno das 8 às 17h.
	Semestral/noturno	Durante a semana.
PARFOR7/Sul	Modular	Alguns dias da semana, fins de semana, feriados e férias

Fonte: Dados da pesquisa.

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados são presenciais e dirigidos a professores que já exercem a docência. A condição profissional dos professores atendidos por essa formação indica, muitas vezes, a necessidade de readequação do tempo de estudo à medida que muitos desses profissionais atuam em dupla jornada e se localizam muito distantes dos *campi* universitários responsáveis formação do Parfor. Considerando essas especificidades, algumas propostas desenvolveram um arranjo diferenciado para atender os professores em formação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/ Parfor.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste é desenvolvido em Polos de formação, espaços e estrutura oferecidos pelas prefeituras conveniadas com a universidade e em horários diferenciados, como destaca o Projeto Pedagógico, desenvolvido nos “finais de semana (sábado, de 8h às 12h e das 14h às 18h) e (domingo, de 8h às 12h), perfazendo 15 horas/aula semanais. Nos períodos de férias funcionará de segunda a sábado nos turnos matutino e vespertino com disciplinas intensivas” (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 05-06).

De modo semelhante o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor6/Nordeste está organizado em “3 módulos por ano, desenvolvidos em dias da semana/Fins de semana/Férias – sextas e sábados, férias em janeiro. Diurno das 8 às 17h” (Coordenadora Ped/Parfor6/Nordeste).

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste, que também oferece a formação em Polos cedidos pelas prefeituras, propõe duas versões para a formação dos professores em exercício: modular-anual e semestral. Esses dois modos de organização são explicados pelo Projeto Pedagógico do curso:

MODULAR-ANUAL, oferecido no Departamento/Polo nas seguintes condições:

a) Cada módulo com duração de 08 dias no mês, preferencialmente de sábado a sábado, cuja definição deverá ser articulada com a [suprimido – órgão que coordena as atividades de extensão e relações comunitárias] e as Secretarias Municipais; b) A carga horária total do módulo será, no máximo, de 80 horas/aula; c) A carga horária diária do módulo será, no máximo, de 10 horas/aula; d) A carga horária de cada componente curricular será, no máximo, de 5 horas/aula/dia;

2.2 SEMESTRAL, oferecido no município de abrangência do Departamento/Polo, em espaço e condições cedidas pela Prefeitura Municipal, conforme convênio específico com a [universidade], nas seguintes condições:

a) Semestre letivo de 100 dias, com aulas de segunda a sexta-feira ou sábado; b) Carga horária diária no máximo de 4 horas/aula/dia; c) Excepcionalmente, o horário do professor poderá ser organizado quinzenalmente, observando sempre 4 horas/aula/dia e ministrando 8 aulas na semana (MANUAL DE ORIENTAÇÕES ACADÊMICAS/PARFOR2/Nordeste, 2010, p. 04).

No caso da versão modular do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste a formação é oferecida de modo intensivo, sendo que cada módulo tem duração oito dias no mês (de sábado a sábado). O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste também realiza a formação de modo intensivo durante uma semana em cada mês, funcionando das 7h30 às 19h00 e aos sábados com carga horária de oito horas.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte aponta como única diferença entre a formação oferecida e o curso regular está “nas cargas horárias presenciais, que no Parfor são reduzidas” (Coordenador Ped/Parfor4/Norte). A redução na carga horária presencial é compensada por atividades semipresenciais, que consistem em 20% da carga horária, como assinala a Normativa Complementar ao Regimento Acadêmico da [universidade] que dispõe sobre o atendimento da especificidade do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor):

§ 1º. A modalidade semipresencial será orientada pela Portaria MEC 4.059/04 que a caracteriza “como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (PARFOR4/Norte, Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2010).

A respeito dessas atividades, o coordenador relatou que “os professores enviavam tarefas mensais aos estudantes e esperavam deles uma resposta ao final do semestre (geralmente um trabalho escrito ou descrição de atividade realizada) para dar a nota”. Essas atividades descritas pelo coordenador parecem se aproximar da concepção de *forma escolar* de socialização, com o desenvolvimento de tarefas, elaboração trabalhos escritos e atribuição de notas, ao mesmo tempo assinala a *forma universitária* ao possibilitar a gestão do tempo e da atividade pelo próprio professor em formação ao longo do semestre.

A organização modular da estrutura curricular é apontada pelo PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste como um aspecto positivo para a formação dos professores em exercício:

Considerando a experiência que os professores trazem consigo a estrutura curricular foi pensada de maneira a dinamizar o tempo pedagógico do professor cursista nesse espaço formativo que é a Universidade. A exemplo disso, tem-se uma organização modular que nos permite flexibilizar as práticas e os estágios curriculares, diferentemente do que acontece no curso regular para a formação inicial, pois os professores cursistas refletem a partir de sua própria prática (PPP/PARFOR6/Nordeste, 2018, p. 05).

A organização em módulos constitui para o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste como uma maneira encontrada para “dinamizar o tempo pedagógico” dos professores em formação no espaço da universidade e de “flexibilizar as práticas e os estágios curriculares” a serem desenvolvidos no processo formativo desses profissionais que assumem ao mesmo tempo a função docente e discente. A modalidade a distância também constitui para o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste uma alternativa para flexibilizar o tempo de estudo e complementar a carga horária da formação:

Os cursos serão oferecidos em módulos de 01 semana por mês, com a conclusão do semestre em 06 semanas (6 meses: uma semana em cada mês). A carga horária semanal para os alunos será de 60 horas presenciais (10 horas por dia, incluindo o sábado). **As demais horas serão trabalhadas na modalidade à distância e poderão ter a utilização de propostas de trabalho e estudo na Plataforma Moodle.** As disciplinas terão suas cargas horárias semestrais respeitadas, organizadas nos módulos semanais. (PARFOR5/Nordeste, Orientação para professores-pesquisadores, grifos nossos).

Essa proposta de formação se utiliza, portanto, de ferramentas provenientes das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como forma alternativa para complementar a carga horária presencial do curso:

Para complementar a carga horária dos componentes curriculares serão desenvolvidas atividades de ensino a distância em que os alunos deverão desenvolver em **tempos alternativos das aulas teóricas**. Tais atividades têm por finalidade oferecer aos acadêmicos das licenciaturas especiais oportunidades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Trata-se, pois, de um componente curricular capaz de articular as diversas abordagens presentes no processo formativo, ampliando-o e tornando-o **mais flexível**. Nessa categoria de atividades enquadram-se aquelas em que o aluno participa de: seminários, apresentações, exposições, eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, projetos de iniciação científica, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas entre outras atividades (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 78-79, grifos nossos).

A autonomia dos professores em formação no que se refere ao tempo de estudo, realizado em horários alternativos às aulas teóricas, marca nessa proposta uma perspectiva que se aproxima da *forma universitária*, tornando o processo formativo “mais flexível” e enfatizando a participação em atividades acadêmicas como seminários, eventos científicos etc.

A flexibilização da organização da proposta também constitui para o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste uma maneira de atender às demandas operacionais e formativas dos professores em exercício, como destaca a coordenadora do curso:

Tem cursos que são modulares e tem cursos semestrais, a gente tem essa flexibilidade, no formato do curso. Então cursos semestrais e cursos modulares de acordo com a demanda daquele município, com a demanda daquele grupo de professores que vão cursar o Parfor, para que eles não deixem de fazer o curso por conta de que estão em sala de aula, trabalhando e não há como colocar substitutos. Então assim, a flexibilização/ os cursos modulares são cursos que acontecem uma semana no mês, duas semanas no mês. Entendeu, a flexibilidade nesse sentido. Às vezes as aulas são planejadas para acontecerem sexta e sábado, ou quinta, sexta e sábado, noturno. Assim, a flexibilidade é no sentido de a gente adequar e buscar ouvir. Então cada solicitação de curso a gente vai à Secretaria de Educação, ouve o público, aquele público que foi selecionado pela Secretaria para participar do PARFOR, a gente ouve qual a demanda que eles tem e aí a gente vai adequando (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

A organização da proposta em módulos tem aqui a finalidade de adequação operacional segundo o tempo de trabalho dos professores e o atendimento dos anseios das prefeituras conveniadas.

Enquanto naquela formação a organização em módulo buscava a adequação operacional seguindo uma demanda externa à universidade, o curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor7/Sul justifica a opção pelo regime modular para atender uma demanda operacional interna ressaltando, segundo o coordenador, que essa não seria a melhor alternativa se houvesse outra possibilidade de organização:

Essa orientação... você veja como que é, por que nós também não tínhamos muita simpatia, tanto é que nosso curso regular não é ofertado em módulos. [...] Então a possibilidade de módulos parece puramente operacional. Por que nós não podíamos ofertar no modo regular por razões óbvias, nós não tínhamos os dias da semana à disposição. Eu não sei se você chegou a ver aí, eu acho que isso nem acabou indo ao portal essa alteração, mas nós começamos a perguntar aos estudantes os dias que eles tinham mais disponíveis na rede. E teve uma turma, na verdade as duas últimas turmas de oferta, eles estudavam terça, quinta, terça à noite, quinta à noite, aí sim, fins de semana, feriados e férias. Então a organização por módulos permitia uma flexibilidade de combinação para os dias de aula. Então às vezes você tinha uma semana que você tinha oito aulas de uma disciplina e depois ficava quase um mês sem a visita desses professores, só então teria. Então essa possibilidade nos foi dada operacionalmente pela organização em módulos, mas não era o nosso propósito e nem a nossa principal opção, nossa opção mais positiva não era essa com certeza. Então a oferta por módulos se deu

basicamente por questões operacionais. Tanto é que você pode observar que os módulos, [...] o currículo de 2010 ele é idêntico aos módulos, então a composição modular lá era as mesmas disciplinas do primeiro anos e assim sucessivamente (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

O relato do coordenador Ped/Parfor7/Sul parece assinalar um descontentamento com relação à mudança do formato do curso seguindo a organização modular, manifestando preferência pela composição das disciplinas mais próximas da *forma universitária* tradicional.

Por último, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor3/Sudeste foi o único que não realizou alterações e manteve a proposta idêntica àquela oferecida na formação regular de professores pela instituição, conservando-se sua essência alicerçada nas especificidades tradicionalmente presentes na *forma universitária*.

Os dados destacados sobre os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados indicam alterações na dimensão espaço-temporal da formação oferecida aos professores em exercício, como maneira de adequar as propostas ao tempo e espaço dos professores, ou ao tempo e espaço das universidades. Como assinalam as propostas, a *forma universitária* não é abandonada pelas instituições que oferecem a formação do Parfor, mas parece redefinida seguindo algumas necessidades identificadas como parte desse tipo de formação oferecida os professores em exercício.

9.2. Disciplinas como produção da cultura: entre a tradição e a flexibilização dos conteúdos formativos

A formação inicial de professores em serviço, como um tipo de formação *híbrida* (BUENO, SOUZA, 2014) que congrega características de formação inicial e continuada, mas também da forma escolar e da forma universitária, coloca em tensão a interação de diferentes *formas* sociais nos processos formativos dos professores. Socializados na cultura do ensino, esses professores em formação precisam aprender o *ofício de estudante* (COULON, 2017) assimilando as regras e códigos do ambiente universitário.

O modo como as propostas de formação construídas no âmbito dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor concebem as disciplinas que compõem o currículo pode oferecer indícios sobre o tipo de *forma social* ao qual se apoia.

Historicamente, as disciplinas escolares têm um importante papel na consolidação da *cultura escolar* (CHERVEL, 1990), uma vez que estão associadas aos processos de codificação dos conhecimentos a serem ensinados na escolarização das relações sociais de

aprendizagem (LAHIRE, 2008). Segundo Thévenaz-Christen (2008) a *forma escolar*, como um dos princípios constitutivos da escola, cujos objetivos educacionais institucionalmente definidos se traduzem em conteúdos de formação específicos sistematicamente organizados sob a forma de disciplinas escolares. Em outras palavras, a autora define a *forma escolar* como “uma forma de socialização sistemática estruturada por objetos disciplinares de ensino e aprendizagem” (THÉVENAZ-CHRISTEN, 2008, p. 299, tradução nossa). Com essa compreensão a autora ressalta que as disciplinas estão no “coração” (*au cour*) da escola, presentes em diferentes níveis de escolaridade e organizadas de modo progressivo de um grau a outro mais elevado (THÉVENAZ-CHRISTEN, 2008).

Ao focalizar a história das disciplinas, Chervel (1990) explica que o uso do termo *disciplina* no sentido de “conteúdos de ensino” esteve ausente por muito tempo na história da educação e somente se estabeleceu a partir da segunda metade do século XIX por meio de uma corrente de pensamento pedagógico que manteve relação com a renovação das finalidades do ensino primário e do ensino secundário (CHERVEL, 1990). Nesse período, o termo “disciplina” aparece ligado ao “verbo *disciplinar*, e se propaga primeiro como um sinônimo de *ginástica intelectual*, novo conceito recentemente introduzido no debate” (CHERVEL, 1990, p. 179). Os debates sobre as finalidades do ensino primário em 1870 colocam no centro a necessidade de se repensar a formação dos alunos, de uma renovação pedagógica que passa a conceber o termo disciplina como “uma matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual” (CHERVEL, 1990, p. 179). Somente após a Primeira Guerra Mundial que o termo *disciplina* perde o sentido ligado ao exercício intelectual e passa a ser concebido como matéria de ensino. Em seu estudo, Chervel (2016 [1998]) conclui que:

É isso que chamamos hoje uma “disciplina escolar”, isto é, um fenômeno cultural absolutamente particular, próprio da escola, e que não pode ser nunca exatamente remetido às ciências, às artes, ou às diferentes práticas culturais que têm seu curso, e frequentemente sob o mesmo nome, na sociedade global (CHERVEL, 2016 [1998], p. 175).

As disciplinas escolares são resultado de um processo criativo de constituição da *cultura escolar* e, portanto, inseparáveis das finalidades educativas considerando o sentido amplo do termo “escola” atribuído por André Chervel (JULIA, 2001). Como explica Julia (2001), as disciplinas escolares “não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (p. 16).

Alguns estudos que se dedicam a focalizar as características que distinguem modos

específicos de socialização em diferentes contextos educacionais, assinalam que a formação universitária se configura pela interação entre a *forma escolar* e a *forma universitária* (DEMAILLY, 1991; PERRENOUD, 2008; BOURGIN, 2011). Desse modo, as disciplinas podem também ser analisadas partindo das características que se aproximam da *forma escolar* ou *universitária*.

Perrenoud (2000) destaca em sua análise que as disciplinas escolares não constituem uma simples derivação das disciplinas universitárias. Segundo o autor, algumas das disciplinas universitárias se destinam a ações profissionais de alto nível ou práticas culturais baseadas em corpos organizados de conhecimento e valores especializados. Mesmo com essa especificidade, Perrenoud (2000) afirma que, apesar das diferenças entre a *forma escolar* e a *forma universitária* de ensino, a questão da natureza das disciplinas e das bases de sua divisão é bastante semelhante. Com essa visão o autor explica que:

A realidade é que as disciplinas universitárias, como as disciplinas escolares, são disciplinas de ensino. Cada uma se refere a um campo complexo de conhecimentos e práticas, sendo as ciências um caso particular. Cada uma tem sua legitimidade institucional porque oferece um ensino coerente, contribuindo para um ou mais formações acadêmicas sancionadas por um nível. Pode-se concluir que, na universidade como na escola, as disciplinas de ensino são construções sociais cujas origens, fontes de legitimidade e *status* epistemológicos e praxeológicos são muito diversas. Esses construtos aproveitam o recorte de habilidades e práticas sociais na sociedade em questão, mas não são seu reflexo puro e simples (PERRENOUD, 2000, p. 78)⁵⁸.

A constituição das disciplinas escolares ou universitárias é resultado de estratégias desenvolvidas pelos atores que integram determinada cultura. A esse respeito, Perrenoud (2000) considera que “em uma sociedade fortemente universitarizada, qualquer campo de conhecimento que se esteja tornando um tanto autônomo, qualquer prática social diferenciada tenderá a ser ‘disciplinarizada’, por meio de uma aliança entre os cientistas ou profissionais assim reconhecidos e os professores-pesquisadores que ocuparão este novo nicho” (PERRENOUD, 2000, p. 78-79). Com a finalidade de definir as disciplinas de ensino, Perrenoud (2000) aponta algumas características que as representam:

⁵⁸ Texto original: “La réalité est que les disciplines universitaires sont, comme les disciplines scolaires, des disciplines d’enseignement. Chacune se réfère à un champ complexe de savoirs et de pratiques, les sciences n’étant qu’un cas particulier. Chacune tient sa légitimité institutionnelle du fait qu’elle propose un enseignement cohérent, contribuant à une ou plusieurs formations académiques sanctionnées par un grade. On peut en conclure que, dans l’université comme dans l’école, les disciplines d’enseignement sont des construits sociaux dont les origines, les sources de légitimité et les statuts épistémologique et praxéologique sont fort divers. Ces construits prennent appui sur le découpage des savoirs et des pratiques sociales dans la société considérée, mais n’en sont pas le reflet pur et simple” (PERRENOUD, 2000, p. 78).

Uma disciplina de ensino é apresentada como um conjunto de conhecimentos, habilidades, posturas físicas ou intelectuais, atitudes, valores, códigos, práticas, esquemas que constituem um *habitus*:

- 1) oferecer uma certa unidade intelectual e didática, um certo "fechamento sistêmico";
- 2) considerado digno de ser ensinado, aprendido, avaliado e certificado em um ambiente escolar ou universitário;
- 3) geralmente derivada, por transposição didática, de um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, de valores, de codificações, práticas que estão em curso na sociedade em geral ou em alguns meios sociais ou profissionais (PERRENOUD, 2000, p.80, tradução nossa)⁵⁹.

Essas características definidoras das disciplinas de ensino estão presentes tanto na *forma escolar* como na *forma universitária* de socialização e variam com relação ao modo de ensino, à idade dos alunos, à participação dos professores na construção de novos conhecimentos, à coerência, à velocidade de atualização e os debates críticos presentes ou não nos componentes do currículo (PERRENOUD, 2000). No entanto, a aproximação entre a *forma escolar* e *universitária* tem ocorrido por meio de um processo de *escolarização* do ensino universitário, como assinala Perrenoud (2000):

A escolarização dos estudos universitários está em curso e nada distinguirá os primeiros anos do ensino superior nos últimos anos do ensino médio: a mesma estruturação nas aulas, o mesmo trabalho prático, os mesmos exames, a mesma participação dócil e a fracamente ativa treinado no processo de formação (PERRENOUD, 2000, p. 80).

Considerando as características definidoras das disciplinas e suas aproximações com a *forma escolar* ou a *forma universitária* de socialização, foi realizado um levantamento sobre os contornos que as disciplinas assumem nas propostas de formação de professores em exercício dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor.

Os documentos dos cursos Licenciatura em Pedagogia/Parfor e as entrevistas com os coordenadores de curso correspondentes indicam que a organização da formação se baseia em uma estrutura disciplinar, como apresentado no quadro a seguir:

⁵⁹ Texto original: "Essai de définition d'une discipline d'enseignement Une discipline d'enseignement se présente comme un ensemble de savoirs, de compétences, de postures physiques ou intellectuelles, d'attitudes, de valeurs, de codes, de pratiques, de schèmes constitutifs d'un habitus: 1) offrant une certaine unité intellectuelle et didactique, une certaine «clôture systémique»; 2) jugés dignes d'être enseignés, appris, évalués et certifiés dans un cadre scolaire ou universitaire; 3) en général dérivés, par transposition didactique, d'un ensemble de savoirs, de compétences, d'attitudes, de valeurs, de codes, de pratiques qui ont cours dans la société en general ou dans certains milieux sociaux ou professionnels" (PERRENOUD, 2000, p. 80).

Quadro 15: Estrutura de organização dos conteúdos formativos nos cursos de Pedagogia/Parfor

CURSOS	DOCUMENTOS	ENTREVISTA
PARFOR1/Nordeste	O desenvolvimento curricular será efetivado por meio da oferta das disciplinas e atividades em módulos bimestrais organizados em uma sequência recomendada, perfazendo 200 dias letivos anuais (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 21, grifos nossos)	E a gente deixa o aluno à vontade para escolher aquele tema que ele gostou, de alguma disciplina , um assunto de uma disciplina, para ele fazer uma pesquisa auxiliada pelo professor (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).
PARFOR2/Nordeste	A estruturação dos seus currículos contempla componentes curriculares que envolvem a universalidade do conhecimento, tendo a integralização assegurada através do regime semestral de matrícula, nos diversos turnos, de modo a atender às peculiaridades de cada região (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 15, grifos nossos) Os componentes curriculares são desenvolvidos através de núcleos de formação (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 61, grifos nossos)	[...] a gente foi adequando, e incluindo inclusive componentes curriculares que no curso de oferta contínua antes do PARFOR não tinha (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste) [...] um professor é escolhido, ele se candidata para propor um projeto guarda-chuva da Oficina Articular, esse projeto guarda-chuva vai ser participado, há a participação dos demais professores que ministraram componentes naquele semestre (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste)
PARFOR3/Sudeste	[...] o curso foi estruturado com um rol de disciplinas obrigatórias que devem ser cumpridas pelo aluno a fim de garantir uma formação geral em Pedagogia, que assegure a aquisição dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão em unidades e sistemas escolares (PPP/PARFOR3/Sudeste, 2007, p. 05, grifos nossos) Entende-se que as disciplinas que caracterizam a formação do pedagogo devem contemplar elementos de sólida fundamentação teórica, essencial ao exercício da profissão, preparando um licenciado com desenvolvimento intelectual que inclua dimensões históricas, filosóficas, psicológicas, políticas, sociológicas e didático-pedagógicas. Tais disciplinas e/ou conteúdos devem ir além da transmissão de conhecimentos e informações específicas, circunscritas aos seus campos originais de conhecimento; devem estar diretamente articuladas aos desafios das rápidas transformações da sociedade e das condições de exercício profissional no campo educacional. (PPP/PARFOR3/Sudeste, 2007, p. 09, grifos nossos)	O que era orientação da CAPES era que, em tais cursos a metodologia fosse diferenciada tendo em conta o tipo de alunos que teria, que eram professores que muitas vezes estavam muito tempo fora do ensino superior, e estavam sem estudar muitos anos. Então isso também exigia uma adaptação metodológica na transmissão dos conteúdos específicos de cada disciplina, de cada disciplina do curso que a universidade oferecia (Coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste)
PARFOR4/Norte	No caso do Curso de Pedagogia, a ampliação da concepção de “docência” para os âmbitos do ensino, da gestão e da produção e difusão do conhecimento (introdução à pesquisa) amplia também as exigências formativas. Estas se objetivam através dos diferentes componentes curriculares . Assim, os objetivos de cada	Cada proposta é pensada pelo professor da disciplina . Na área de [nome da disciplina], onde lecionei, as atividades eram pensadas para as especificidades desses estudantes/professores. Sempre buscando uma aplicabilidade

	componente disciplinar precisam articular-se com a formação docente, no âmbito do conteúdo programático, didático-pedagógico e ético-político. Desta forma, constituem objetivos comuns a todos os componentes disciplinares do currículo: o exercício do rigor interpretativo; da expressão escrita e oral; da contextualização histórica e crítica dos conhecimentos e sua sistematização; do diálogo com as instituições e as práticas educativas escolares e não escolares; da visualização das relações existentes com as proposições dos sistemas de ensino, sua regulamentação legal e suas contradições (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 33, grifos nossos)	daquilo que eles estudavam (teorias e práticas durante o período presencial) para o uso efetivo nas escolas onde lecionavam (Coordenador Ped/Parfor4/Norte).
PARFOR5/Nordeste	O Curso se organizará em seis semestres letivos, com o desenvolvimento de diferentes modalidades de componentes curriculares de natureza obrigatória e optativa (disciplinas, atividades, Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades Complementares) [...] Além disto, tais conteúdos estarão coerentes com as necessidades de formação de professores em exercício por se tratar de demanda fechada e dirigida aos profissionais do magistério (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 63, grifos nossos). O curso funciona em regime modular, ou seja, durante cada semestre são oferecidas seis disciplinas de modo intensivo durante uma semana em cada mês (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 77, grifos nossos) Entretanto, compreendendo tratar-se da formação de professores em serviço, indica que todos os componentes curriculares tenham como horizonte de referência o próprio processo educativo – a educação em seu acontecer cotidiano (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 61, grifos nossos)	Todas as propostas não só das oficinas, como dos componentes, dos outros componentes, o referencial empírico eram as escolas delas, mesmo pro que elas não tinham tempo de ir para outro campo por conta das próprias atividades (Coordenador Ped/Parfor5/Nordeste). Estudos Complementares que, o aluno tem os componentes curriculares do semestre e ao final do semestre ele desenvolve com um dos professores a orientação de estudos de aperfeiçoamento e aprofundamento do que foi discutido nos componentes, em cada componente (Coordenador Ped/Parfor5/Nordeste).
PARFOR6/Nordeste	[...] dominar o conhecimento das diversas ciências humanas: psicologia, sociologia, filosofia, entre outras disciplinas, para se instrumentalizar na realização da ação pedagógica (PPP/PARFOR6/Nordeste, p. 06, grifos nossos). Essa modalidade de prática pedagógica deve permitir a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas/áreas/atividades (PPP/PARFOR6/Nordeste, p. 15, grifos nossos).	Realizamos atividades integradoras, um momento que envolve todas as disciplinas para aprofundamento teórico e socialização das pesquisas realizadas com orientação dos docentes, por meio de comunicação oral e banner (Coordenadora Ped/Parfor6/Nordeste). Elas mesmo iam sugerindo que disciplinas a gente poderia trocar, substituir no próximo módulo. Elas participaram conosco disso (Coordenadora Ped/Parfor6/Nordeste)
PARFOR7/Sul	Art. 5º O curso de Primeira licenciatura em Pedagogia está estruturado em cinco módulos perfazendo um total de 3.244 horas incluindo as	Então as disciplinas de formação mais de fundamentos da educação, digamos assim, elas não tiveram

	destinadas ao cumprimento das atividades acadêmicas complementares (PARFOR7/Sul, RESOLUÇÃO, 2011, grifos nossos) Art. 9º A avaliação do aproveitamento escolar será feita por atividade acadêmica (PARFOR7/Sul, RESOLUÇÃO, 2011, grifos nossos). Art. 10º A avaliação do estudante será realizada mediante prova presencial ao termino de cada disciplina e atividades desenvolvidas a distância (PARFOR7/Sul, RESOLUÇÃO, 2011, grifos nossos)	grandes alterações, mas as disciplinas voltadas à prática de ensino, estágio supervisionado e o próprio trabalho de conclusão de curso eles levaram em consideração esse tipo de experiência diferenciada (Coordenadora Ped/Parfor7/Sul). As disciplinas trabalhavam de acordo com o que trabalhavam na graduação regular, levando em consideração obviamente esse material que era oriundo do cotidiano de trabalho dos professores que estavam fazendo o curso (Coordenadora Ped/Parfor7/Sul).

Fonte: Dados da pesquisa

Os excertos dos documentos e das entrevistas assinalam a presença de uma estrutura disciplinar no modo de organização dos conteúdos formativos, sendo utilizadas denominações como “disciplinas” ou “componentes curriculares”. As propostas dos cursos de Pedagogia Parfor1/Nordeste, Parfor3/Sudeste, Parfor4/Norte e Parfor6/Nordeste propõem a organização curricular a partir da denominação “disciplinas”.

No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste, os dados dos documentos e o relato da coordenadora do curso oferecem indícios sobre a *forma universitária* nele presente e a estrutura disciplinar que se impõe no programa. Esse modo de organização dos conteúdos formativos, próprio da *forma universitária* (DEMAILLY, 1991; PERRENOUD, 2008; BOURGIN, 2011), também é assinalado pela coordenadora ao se referir à possibilidade dos professores em formação optarem por temas desenvolvidos nas disciplinas de cada semestre para sistematizarem textos científicos nos Seminários Interdisciplinares.

No que diz respeito à associação das disciplinas escolares com as finalidades da formação, a proposta do curso de Pedagogia/Parfor3/Sudeste indica o objetivo de “desenvolvimento intelectual” e de “aquisição dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão”, considerando a necessidade de corresponderem aos desafios profissionais e demandas da sociedade e do campo educacional.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte emprega as denominações “componentes curriculares” e “componentes disciplinares” que assumem como principais finalidades promover a interpretação, a expressão oral e escrita e a relação entre as instituições e práticas educativas.

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia Parfor2/Nordeste e Parfor5/Nordeste utilizam a denominação “componente curricular” para se referir a todas as atividades acadêmicas desenvolvidas na formação, incluindo disciplinas, atividades, Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares, mostrando-se coerente com um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que apresenta a seguinte descrição:

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. § 1o As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, **os programas dos cursos e demais componentes curriculares**, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições (BRASIL, 1996, Art. 47, grifos nossos).

Seguindo esse sentido atribuído ao componente curricular, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul, utiliza em alguns momentos a denominação “atividades acadêmicas” para se referir às disciplinas e outros elementos que compõem a organização do currículo formativo. Essa perspectiva se mostra claramente moldada pela *forma universitária* de socialização.

Os dados também indicam, em algumas propostas, pouca articulação entre as disciplinas e os conteúdos por elas representados na estrutura do currículo. Nesse sentido a coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste relata que a adaptação da formação, conforme as especificidades dos professores em exercício, ocorria em **cada** disciplina por meio das metodologias assumidas pelos formadores. Do mesmo modo, o coordenador Ped/Parfor4/Norte destaca que “**cada** proposta é pensada pelo professor da disciplina”. Um outro modo de dissociação é assinalado no relato do coordenador Ped/Parfor7/Sul que realiza uma comparação sobre o modo como a prática dos professores em formação era articulada entre as “disciplinas mais teóricas” e as “disciplinas mais práticas”.

Essa falta de articulação entre as disciplinas dos cursos parece ser percebida e criticada pela coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste quando se refere à possibilidade de relacionar o estágio supervisionado dos professores em formação com o Trabalho de Conclusão de Curso:

Acho que é mais aquela linha positivista que está muito presente em nós ainda. Nossa formação é muito positivista. As disciplinas são separadas, a gente não consegue dialogar com esses componentes curriculares muito ainda não (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

A coordenadora destaca a desarticulação entre os componentes curriculares, característicos de uma racionalidade positivista presente na formação de um modo geral. Em outro excerto a mesma coordenadora assinala a dificuldade de troca de experiências e discussões sobre as necessidades de cada turma:

[...] eu percebo que no ensino superior, como eu já trabalhei na educação básica, no ensino superior cada professor dá conta de sua sala de aula e pronto. A gente não tem esses momentos de diálogo não. [...] eu não troco experiências com os meus colegas, eu não diálogo sobre as turmas, sobre as dificuldades ou facilidades com aquela turma, com a disciplina. A gente não promove isso ainda no ensino superior não (Coordenadora PED/PARFOR1/Nordeste).

Essa dificuldade em se estabelecer um diálogo entre os professores do ensino superior, semelhante ao que ocorre nas escolas, parece se desdobrar em dificuldades para se desenvolver um trabalho interdisciplinar na formação dos professores. Essas críticas da coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste apresentam-se coerentes com o modo como o Projeto Pedagógico do curso concebe a organização curricular:

A proposta aqui delineada não busca extinguir a concepção disciplinar de currículo, mas apontar mecanismos de superação das limitações que as **fronteiras** disciplinares fixas promovem em um processo formativo, assim a **inclusão de elementos integradores** que mobilizam as intencionalidades para um objetivo comum, além de promover um contato entre os professores do curso, abre a perspectiva de **situar** os referenciais construídos como base para uma progressão das aprendizagens para cursos *lato sensu* e *stricto sensu* (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 22, grifos nossos).

Apesar de considerar a “inclusão de elementos integradores” no currículo, que possibilitem superar as limitações impostas por “fronteiras disciplinares fixas”, essa proposta parece manter relação com o modo de socialização próprio da *forma universitária* (DEMAILLY, 1991; PERRENOUD, 2008; BOURGIN, 2011) ao considerar a construção de referenciais para que os professores possam progredir suas aprendizagens para cursos “*lato sensu*” e “*stricto sensu*”.

Críticas a respeito do modo tradicional de organização dos currículos também são realizadas pela coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste:

[...] tem várias propostas desse PARFOR, nesse curso de Pedagogia/PARFOR que atendem a uma demanda específica de professores em formação e que inovam e qualificam melhor. Eu analiso assim, **qualifica melhor do que os currículos de Pedagogia já engessadinhos, que já vem**

mais tradicionais (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

Ao se referir a um currículo “engessado”, a coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste critica um formato tradicional de organização curricular na formação de professores, o que pode ser compreendido como um currículo com uma estrutura rígida, que não é flexível, que se mostra em vários aspectos *massificado* por não levar em consideração as características dos professores e as experiências por eles construídas no processo formativo.

Ao discutir a estrutura organizacional da escola, Formosinho e Machado (2008) assinalam a constituição de um “modelo escolar” de ensino que se baseia em um “currículo uniforme pronto a vestir”, decidido centralmente, seja de ‘tamanho único’ ou de ‘tamanhos estandardizados” (p. 08). Essa organização curricular analisada pelos autores tem como característica uma pedagogia transmissiva e uniforme, uma cultura de ensino individualista “que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas por disciplina” (FORMOSINHO; MACHADO, 2008, p. 08). Essa ideia que assinala a constituição de um “currículo de tamanho único ou estandardizado” no contexto de ensino pode ser transposta para o caso da formação de professores quando esta se orienta por uma perspectiva baseada na racionalidade técnica, assumindo uma organização curricular muito próxima à descrita por Formosinho e Machado (2008), com um formato baseado em um “modelo escolar”, com uma estrutura rígida e massificada, que desconsidera a prática docente e as especificidades dos professores atendidos pela formação.

O *modelo escolar* descrito por Formosinho e Marchado (2008) se aproxima das características que marcam uma *forma escolar* de socialização (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001; MAULINI; PERRENOUD, 2005) que pressupõe uma organização rígida dos conhecimentos, que passam por um processo de transposição didática, ou seja, pela codificação, divisão, organização dos saberes de modo a assegurar sua transmissão e assimilação. A *forma escolar*, adaptada para a socialização em massa (BOURGIN, 2001), também envolve a disciplina intelectual e corporal dos estudantes, a imposição de restrições e regras de funcionamento, a multiplicação e a repetição de exercícios, a organização racional do espaço e do tempo de aprendizagem.

Os contornos assumidos por essa *forma social* de ensino, tem sido alvo de críticas dirigidas, mais especificamente, a um currículo formativo “único ou estandardizado” na formação de professores, uma problemática histórica no que se refere à dissociação entre teoria e prática, que tem levado a uma maior valorização dos conhecimentos de base científica

em detrimento da prática e dos saberes construídos pelos professores no exercício da profissão. Essa questão também é abordada no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia/Parfor1/Nordeste:

Embora o desenho curricular seja apresentado por meio de um organograma, cabe ressaltar que **não se demonstra uma hierarquização de núcleos** e disciplinas e sim de demonstrar a distribuição e as inter-relações que o constituem. Assim, a oferta seguirá a coerência formativa de **construção de conhecimentos** e habilidades visando à consecução do perfil, uma vez que, a forma do currículo se constitui como um elemento preponderante na formação de professores (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 22, grifos nossos).

A proposta do curso de Pedagogia/Parfor1/Nordeste parece estabelecer uma crítica ao modelo de racionalidade técnica que consolida uma hierarquia entre os tipos de conhecimentos, em que as ciências básicas e as ciências aplicadas se sobrepõem às competências e atitudes (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

A lógica disciplinar que se revela na fragmentação e especialização dos conteúdos da formação faz parte do modelo *aplicacionista* ligado à racionalidade instrumental, pois apresentam-se dissociadas das práticas que estão subordinadas aos conhecimentos acadêmicos, se opondo a uma lógica profissional que considera as crenças e representações desenvolvidas sobre o ensino pelos professores (TARDIF, 2000).

Essa visão hierárquica do conhecimento profissional (SCHÖN, 1998) provoca a separação entre teoria e prática, sendo os conhecimentos produzidos pelas investigações concebidos como fundamentais para um ensino eficiente, reduzindo a prática docente a uma racionalidade instrumental (MARCELO GARCÍA, 1999). De acordo com Schön (1998), a lógica de estruturação hierárquica entre a investigação e a prática também se impõe na organização do currículo normativo da formação profissional, que prioriza os conhecimentos da ciência básica e a ciência aplicada para depois serem aplicados aos problemas concretos da prática.

Essa lógica de estruturação hierárquica entre a investigação e a prática na formação profissional, a qual se refere Schon (1998), é tipicamente uma marca da *forma universitária* (BOURGIN, 2011) presente nos meios acadêmicos, sendo as atividades dos formadores orientadas por um currículo e por tarefas orientadas para a pesquisa científica, demonstrando-se afinada à reprodução da comunidade científica. Esse modo de socialização não responde às exigências da formação profissional, pois está centrado em conhecimentos especializados de base científica e distantes de um horizonte de formativo, marcados por uma *marginalidade*

implícita da pedagogia que privilegia a pesquisa em detrimento do ensino (PERAYA, 2018)

Aproximando-se dessas ideias, Formosinho (2009) destaca que a predominância da lógica acadêmica tradicional da universidade pode ocasionar uma *academização* da formação dos profissionais de desenvolvimento humano. Segundo o autor, “a lógica institucional nunca é inteiramente acadêmica ou profissional, daí que a expressão *academizante* ou *profissionalizante* seja mais adequada para designar os processos de construção destas lógicas” (p. 15). O autor destaca que a organização do ensino na formação profissional, segundo a lógica academizante, segue duas regras: *hierarquia acadêmica* e *território disciplinar* (p. 19). O formato do tempo escolar constituído pelo calendário escolar, e horário escolar (unidade horária, horário dos professores, carga docente e horário dos alunos) condiciona as práticas curriculares da instituição. Essa lógica *academizante*, predomina a compartimentação disciplinar e a fragmentação curricular, desvalorizando-se, muitas vezes, os componentes profissionais da formação. Desse modo, o autor ressalta que “a organização pedagógica do ensino vai sendo permeada por aulas expositivas distanciadas da introdução de elementos oriundos da prática” (FORMOSINHO, 2009, p. 14).

As propostas do curso de Pedagogia/Parfor fazem referências à interdisciplinaridade como possibilidade de promover maior articulação entre os conhecimentos e conteúdos desenvolvidos na formação. Desse modo, o curso de Pedagogia/Parfor4/Norte e Parfor 7, a interdisciplinaridade é referenciada entre os objetivos das propostas:

Nessa perspectiva, o Curso de Pedagogia forma o licenciado em pedagogia, que deverá ter uma sólida formação teórico-prática e **interdisciplinar**, balizada nos fundamentos filosóficos, históricos, psicológicos, políticos e sociais que condicionam o fenômeno educativo, bem como nos conhecimentos didático-pedagógicos e da gestão dos processos educativos que tenham como objeto o trabalho pedagógico, que fundamenta a docência (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 16, grifos nossos).

Vivenciar a interdisciplinaridade resultante da elaboração coletiva dos princípios teórico-metodológicos norteadores dos conteúdos e atividades do curso (PPP/PARFOR7/Sul, 2010, item 7).

E, no curso de Pedagogia/Parfor5/Nordeste a interdisciplinaridade é desenvolvida em componente específico da matriz curricular denominado de Seminário Interdisciplinar:

Seminários Interdisciplinares, oferecido do primeiro ao terceiro semestre, como oportunidades de aprofundamento e articulação dos conteúdos assimilados nas disciplinas ou em outras atividades do curso (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 64).

Seguindo essa perspectiva apontada por esses documentos, chama a atenção a organização curricular do curso de Pedagogia/Pafor2 que propõe “espaços formativos que possibilitam **aprendizagens interdisciplinares, multirreferenciadas e contextualizadas**” (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 61, grifos nossos).

No que diz respeito à “aprendizagem interdisciplinar”, diferentes sentidos podem ser atribuídos pois, como salienta Fazenda (2008), a interdisciplinaridade constitui um conceito polissêmico. A autora alerta que a definição clássica de interdisciplinaridade, compreendida como uma interação existente entre duas ou mais disciplinas, “é muito ampla, portanto não é suficiente nem para fundamentar práticas interdisciplinares nem para pensar-se uma formação interdisciplinar de professores” (p. 18). Desse modo, Fazenda (2002) concebe a interdisciplinaridade como uma “nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano” (FAZENDA, 2002, p. 11). De acordo com Trindade (2008) esse conceito “permite compreender e transformar o mundo, uma busca por restituir a unidade perdida do saber” (p. 79).

Fazenda (2002) destaca que a formação de professores habitualmente se baseia em “paradigmas formais e externos ao professor” (p. 20), sendo raras as propostas formativas que se preocupam com “o lugar onde os sujeitos se encontram situados, com suas dificuldades na busca do significado interior de suas aprendizagens ou com o que aprendem com seus erros” (idem). Desse modo, a autora argumenta que:

Entretanto, a prática do professor é diversa e plural, povoada de *paradigmas* igualmente diversos e plurais. Seria absurdo negá-los; mas é preciso ter o cuidado de dirigi-los interdisciplinarmente para várias direções [...] O processo interdisciplinar de formação que propomos, na medida em que abre espaços para a *doxa* (opinião) do professor, é paradoxal por natureza. Dizemos paradoxal porque, ao ensinar a revisitar as rotinas, outorga a permissão para diversificá-las, colocá-las entre parênteses ou mesmo superá-las [...] Ao viver interdisciplinarmente as proposições paradigmáticas, o professor é capaz de identificar a origem de suas matrizes pedagógicas e analisar o grau de consistência destas, bem como de distinguir entre as matrizes incorporadas apenas na dimensão do discurso e as inerentes a seu ser professor (FAZENDA, 2002, p. 20).

Essa perspectiva reduz o modelo mecanicista da aprendizagem disciplinar, “reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o

ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduz apenas a saberes disciplinares” (FAZENDA, 2008, p. 23). Segundo a autora, “a lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade” (FAZENDA, 2002, p. 19).

A segunda perspectiva indicada pelos dados reunidos sobre o curso de Pedagogia/Parfor2/Nordeste, que diz respeito à “aprendizagem multirreferenciada”, pode apresentar relações com o *paradigma da complexidade* (MORIN, 2006). A noção de *multirreferencialidade*, inicialmente esboçada Jacques Ardoino (2002), associa-se ao pensamento complexo tendo em vista o caráter plural e heterogêneo dos fenômenos e situações sociais, e nesse sentido considera que:

[...] trata-se de levar em conta e iluminar a heterogeneidade. É, portanto, uma pluralidade de olhares, tanto concorrentes, quanto eventualmente mantidos unidos por um jogo de articulações que vai especificar melhor essa abordagem. Não somente os diferentes sistemas de referência, reciprocamente, mutuamente outros, interrogam o objeto a partir de suas perspectivas e de suas lógicas respectivas, mas ainda se questionam, se necessário contraditoriamente, entre eles, alteram-se e elaboram significações mestiças, em favor de uma história (ARDOINO, 2002, p. 554).

De acordo com Ardoino (2002) “o pensamento complexo, atribui à incerteza um lugar e uma legitimidade muito maiores” (p. 553) e a abordagem multirreferencial de análise e de compreensão dos fenômenos, concebidos como heterogêneos, transforma o campo de referências dos sujeitos.

No caso do ensino como a base do trabalho docente constituído por situações complexas, singulares e problemáticas, essa abordagem multirreferencial pode constituir esforços para o desenvolvimento de análise e compreensão dos fenômenos educativos considerando suas diversas dimensões: teóricas, sociais, contextuais, políticas entre outras. Com essa perspectiva, considera-se a possibilidade de construção e ampliação dos conhecimentos dos professores e de promover uma visão mais aprofundada dos fenômenos que envolvem sua prática.

A terceira perspectiva referenciada na proposta do curso de Pedagogia/Pafor2 é a “aprendizagem contextualizada”. A esse respeito, Formosinho (2009) assinala que o conhecimento contextual “é essencial para a aproximação da universidade às profissões de desenvolvimento humano e para a relevância de sua formação” (p. 31). Esse tipo de conhecimento se desenvolve por meio de uma *formação em contexto*, definida por Ferreira

(2009) como uma “prática formativa que se articula com as situações de trabalho e quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas” (p. 329).

Esse tipo de *formação em contexto* se sustenta por uma lógica profissional adotada pelas universidades que se distinguem por sua ênfase na produção autônoma de saber, “não são apenas instituições de ensino, mas de pesquisa, extensão, reflexão e análise crítica” (FORMOSINHO, 2009, p. 21). A esse respeito, Formosinho (2009) destaca que:

[...] naquelas instituições em que a universitarização foi acompanhada de uma perspectiva profissional de formação, houve múltiplos benefícios para o estudo aplicado das problemáticas reais: mais pesquisas sobre os profissionais de desenvolvimento humano e os seus contextos de trabalho, o alargamento das perspectivas destes profissionais, a emergência de projetos de intervenção e pesquisa-ação e uma maior aproximação da universidade às realidades sociais e profissionais (FORMOSINHO, 2009, p. 21).

Segundo o autor, essa potencialidade das instituições universitárias para formar profissionais autônomos com capacidade de conceber e organizar o próprio trabalho e não apenas técnicos com autonomia limitada, se concretiza pela construção de uma formação profissional baseada em “um conhecimento mais contextual (“pluriversitário”) que aceita a virtude do conhecimento profissional prático, que valoriza o conhecimento tácito e aceita a importância de novos modos de investigação como a pesquisa-ação” (p. 29).

Baseando-se em Souza Santos e Filho (2008), Formosinho apresenta uma distinção entre o conhecimento *universitário* e o conhecimento *pluriversitário*. O conhecimento *universitário* é predominantemente disciplinar e descontextualizado em relação ao quotidiano social. O conhecimento *pluriversitário* é contextual, reconhece o conhecimento profissional prático, “valoriza o conhecimento tácito e aceita a importância de novos modos de investigação como a pesquisa-ação” (FORMOSINHO, 2009, p. 29). O conhecimento *pluriversitário* se assenta no princípio da aplicação:

[...] como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios de relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo (SOUZA SANTOS; FILHO, 2008 *apud* FORMOSINHO, 2009, p. 30).

Segundo essa ideia, uma perspectiva profissional de formação contempla o estudo das problemáticas reais do contexto de trabalho e possibilita uma aproximação entre as

universidades e as profissões de desenvolvimento humano.

As três abordagens sobre a aprendizagem docente (interdisciplinar, multirreferenciada e contextualizada), indicam a presença de perspectivas que buscam ultrapassar a racionalidade técnica na formação, pois reconhecem os professores como sujeitos situados em um contexto profissional, o caráter complexo de sua atividade e de seus conhecimentos. Parecem constituir, portanto, alternativas para reinventar a organização dos conteúdos de formação, marcados pela estrutura disciplinar que está no cerne da *forma universitária* de socialização predominante no meio acadêmico.

O distanciamento entre a cultura acadêmica e a missão de formação profissional é assinalada por Formosinho (2009) como produto da *academização* da formação:

A academização torna visível a dissociação entre a cultura acadêmica e a natureza da missão profissional cometida à universidade, pois que o estatuto acadêmico e profissional na instituição se mantém ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, às componentes mais profissionalizantes (FORMOSINHO, 2009, p. 19).

Considerando as críticas destacadas pelos cursos de licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados, que parecem se opor ao modo de socialização característico da *forma escolar* (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001; MAULINI; PERRENOUD, 2005) ao ressaltarem as limitações decorrentes de fronteiras disciplinares fixas, o engessamento dos currículos e contestarem uma organização rígida dos conhecimentos. Os cursos de licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados parecem apresentar, portanto, a compreensão da necessidade de articulação entre os conhecimentos – apesar de não proporem o abandono dos pressupostos tradicionalmente ligados à *forma universitária* de socialização – destacando a necessidade de incluir elementos integradores do currículo e de considerar os saberes e experiências dos professores sob uma perspectiva *situada* de aprendizagem

Os fenômenos inerentes à *cultura* da universidade dificultam a construção de dispositivos formativos que se aproximam de uma formação pautada em um modelo profissional, tal como se tem defendido os discursos atuais sobre a profissionalização docente e uma nova epistemologia da prática. O desafio de se estabelecer uma formação segundo uma lógica *profissional* não depende apenas de reelaborações estruturais e curriculares, mas também de mudanças na *cultura* da universidade, o que não ocorre repentinamente, pois, “embora possa haver mudanças nas formas sociais, há resistências. Todas as *formas* são conectadas e as chamadas potências que nem sempre têm interesse que as coisas mudem” (VINCENT, 2012, p. 61).

Considerando as perspectivas mais flexíveis da estrutura disciplinar apresentadas em algumas das propostas dos cursos analisados, questiona-se quais ações e dispositivos formativos são arquitetados com a finalidade de promover a interdisciplinaridade e a consideração do contexto profissional dos professores em formação? São propostos dispositivos de formação que se centram na construção de uma epistemologia da prática e na consideração dos saberes e experiências dos professores no processo de formação? Essas questões podem ser elucidadas a partir do levantamento e análise dos *dispositivos* formativos presentes nas propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor realizado na seção a seguir.

DISPOSITIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Os discursos sobre a profissionalização do magistério e a epistemologia da prática profissional docente desafiam a formação de professores a assumir contornos mais afinados a uma lógica profissional, que se distingue de formas sociais tradicionalmente presentes na cultura acadêmica, mais especificamente a *forma universitária* que se caracteriza pela personalização da relação pedagógica, a estrutura disciplinar, as atribuições acumuladas pelos professores encarregados de transmitir e produzir conhecimentos, a exigência de estudantes mais autônomos, dedicados à leitura e escrita, responsáveis pelo seu próprio percurso formativo, entre outros aspectos (DEMAILLY, 1991; PERRENOUD, 2008; BOURGIN, 2011).

A formação inicial dos professores em exercício revela tensões no espaço universitário, tendo em vista que esses profissionais já passaram por processos de formação e de socialização profissional na *cultura do ensino* (HARGREAVES, 1998). Situados profissionalmente no contexto escolar, que é marcado pela *forma escolar* de socialização, esses professores em exercício são considerados ‘estrangeiros’ no meio acadêmico, encontrando dificuldades de *afiliação* (COULON, 2017) às regras e códigos que regem o ensino universitário. Para amenizar esse choque com a *cultura acadêmica*, a formação dos professores em exercício recebe contornos da *forma escolar* por meio do ajustamento das práticas formativas tendo como fundamento a motivação estudantil e a manutenção da ordem por meio do controle e o estabelecimento de regras institucionais supra pessoais (BOURGIN, 2011).

Esse tipo de formação híbrida (BUENO; SOUZA; BELLO, 2007) que integra características de formação inicial e continuada, por atender professores que já atuam na docência, parece conter também processos de *hibridação* entre as formas escolar e universitária de socialização, ambas no entanto consideradas pouco sintonizadas com as exigências da formação profissional (DEMAILLY, 1991, PERAYA, 2018).

A proposição de modelos formativos baseados em uma lógica profissional de formação (FORMOSINHO, 2009) impõe a necessidade de se estabelecer dispositivos formativos que possibilitem uma articulação entre as instituições de formação e o contexto de trabalho docente (BOURDONCLE, 2000). Os dispositivos de formação assumem, no contexto da profissionalização docente, um papel tão importante quanto os conteúdos abordados no processo formativo (PERRENOUD, 1997).

O conceito de *dispositivo* na formação docente tem suas origens em um contexto mais

amplo, cujo sentidos recebem influências de diferentes perspectivas. Uma análise genealógica do conceito de dispositivo realizada por Agamben (2005) se fundamenta na hipótese de que este constitui um “termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault” (p. 09). Com o intuito de elucidar essa ideia, o autor destaca os seguintes trechos de uma entrevista de Foucault que resumidamente assinala sua concepção sobre dispositivo:

O que estou tentando repetir sob este nome é, antes de mais nada, um conjunto resolutamente heterogêneo de discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulatórias, leis, medidas administrativas, declarações científicas, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: tanto o dito quanto o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo em si é a rede que é estabelecida entre esses elementos [...] [...] por dispositivo, quero dizer uma espécie de desordens de formação que em um dado momento teve a principal função de responder a uma emergência. O dispositivo, portanto, tem uma função estratégica dominante ... O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder [...] [...] O que eu chamo de dispositivo é um caso muito mais geral do que a episteme. Ou melhor, a episteme é um dispositivo especialmente discursivo, ao contrário do dispositivo que é em si discursivo e não discursivo (FOUCAULT, 1973, p. 299 *apud* AGAMBEN, 2005, p. 09, tradução nossa)⁶⁰.

Essa compreensão de Michel Foucault, destacada pelo filósofo italiano, concebe o *dispositivo* como o conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras que atuam nos “jogos” de poder. Baseando-se nessa definição, esse autor ainda complementa que, no contexto da filologia foucaultiana, o conceito de *dispositivo* pode ser compreendido como “a disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito” (AGAMBEN, 2005, p. 11).

Partindo dessa análise, Agamben (2005) situa a noção de *dispositivo* em um novo contexto – que ultrapassa aquele em se evidenciam com maior clareza as conexões com o poder (prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc) – passando a defini-lo como “[...] qualquer coisa que

⁶⁰ Texto original: “Ce que j’essaie de repeter sous ce nom, c’est, premierement un ensemble resolutent heterogene comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énonces scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref: du dit aussi bien que du non-dit, voila les elements du dispositif. Le dispositif lui-meme c’est le reseau qu’on établit entre ces elements [...] [...] par dispositif, j’entends une sorte -disons- de formation qui a un moment donne a eu pour fonction majeure de répondre a une urgence. Le dispositif a donc une fonction strategique dominante... Le dispositif est toujours inscrit dans un jeu de pouvoir [...] [...] Ce que j’appelle dispositif est un cas beaucoup plus general que l’episteme. Ou que plutôt l’episteme c’est un dispositif specialment discursif, ala difference du dispositif qui est lui, discursif et non discursif” (FOUCAULT, 1973, p. 299 *apud* AGAMBEN, 2005, p. 09).

tenha de algum modo capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (p. 13). Segundo o autor, a fase mais recente do capitalismo conduz a uma crescente acumulação e proliferação de dispositivos, a exemplo da caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares, a televisão, entre outros, que resultam igualmente em uma ilimitada proliferação de processos de produção de subjetividades.

Assim, a noção de *dispositivo* é passível de variados significados dependendo do contexto histórico e institucional em que é concebido, embora possa manter algumas características comuns (PEETERS; CHARLIER, 1999). A concepção proposta por Foucault, que considera a *rede* que pode ser estabelecida entre os elementos da sociedade, permite, segundo Peeters e Charlier (1999), conceber a coexistência ou a interdependência de entidades consideradas tradicionalmente distintas e superar certas oposições ou dicotomias na relação entre sujeitos e objetos. Segundo esses autores, o conceito de dispositivo possibilitou levar em consideração a dimensão técnica de determinados fenômenos sociais no ambiente cotidiano. Enquanto na perspectiva foucaultiana a dimensão técnica assume uma conotação ligada à ideia de instrumento de alienação, de controle social ou de uso do poder para o assujeitamento de outrem, atualmente a noção de dispositivo tem sido reavaliada, provocando uma mudança de perspectiva (PEETERS; CHARLIER, 1999).

Peeters e Charlier (1999) destacam que o *dispositivo* pode ser definido como a concretização de uma intenção através da criação de ambientes organizados para se alcançar um determinado fim, envolvendo um reagrupamento de dois modos de mediação: o simbólico e o técnico. Peeters e Charlier (1999) explicam que essa formação mista dos dispositivos, se caracteriza pelos discursos que compõem a dimensão simbólica, concebidos como parte do funcionamento de instituições e práticas sociais, e que somente se tornam operativos a partir da implementação de objetos organizados de acordo com um arranjo efetivo (PEETERS; CHARLIER, 1999).

Em comparação à perspectiva foucaultiana, Peeters e Charlier (1999) ressaltam que o uso do conceito se integra sempre ao campo da instrumentalidade, mas essa reavaliação proposta marca uma mudança em relação à regulação tecnocrática clássica, não mais exercida pela coerção, na medida em que introduz o uso de novos meios de ação, como por exemplo a delegação e a descentralização. Para os autores, essa perspectiva se mostra de modo mais evidente no campo da pedagogia e da mediação do conhecimento, quando se trata de definir maneiras de formação articuladas coerentemente com as intenções e a ação dos indivíduos

(considerados como atores em sua formação). Os dispositivos assumem, nesse caso, uma associação paradoxal entre uma *instrumentação eficaz* e a *autonomia máxima*, “ilustrada, em particular, por uma mudança na problemática do conhecimento, de uma lógica de transmissão de conhecimento para uma lógica de experiência ou experimentação de conhecimento” (PEETERS; CHARLIER, 1999, p. 18, tradução nossa).

Essa redefinição da noção de dispositivo assume a função de suporte, como organizador da ação que fornece recursos para o *autogerenciamento*, colocando ao centro a figura do indivíduo autônomo, como portador de uma intencionalidade específica que lhe confere a possibilidade de assumir suas próprias escolhas (PEETERS; CHARLIER, 1999).

A centralidade que os sujeitos assumem nas perspectivas mais recentes da concepção de dispositivo, implica, segundo Albero (2010, p. 02, tradução nossa), uma “flexibilidade adicional mais próxima das realidades encontradas pelos atores em sua prática”. Desse modo, os dispositivos assumem como dimensão estratégica “o caráter orientado, mas incerto da ação confrontada com a diversidade e a mudança das situações em que se exerce” (ALBERO, 2010, p. 03, tradução nossa). A análise empreendida pelo autor destaca como principais elementos focalizados nos dispositivos, a atividade desenvolvida pelos sujeitos e os espaços de trabalho em que atuam, os significados por eles atribuídos e a diversidade de projetos e objetivos da formação. Com base nesse caráter *sociotécnico* que a noção de dispositivo assume na formação, Albero (2010) apresenta a seguinte definição:

Na formação, o dispositivo aparece desde o início como o artefato funcional que materializa uma organização particular de objetos, atores, estruturas e sistemas de relações, de acordo com os objetivos de formação em uma dada situação. A própria oferta do dispositivo aos seus utilizadores impõe certos modos de perceber os problemas e de agir, (pré-) inscritos em certas formas de relação com o tempo, espaço, objetos, seres humanos e ações que induzem a novas representações e se torna um verdadeiro construto sociotécnico (ALBERO, 2010, p. 02, tradução nossa).

Mais especificamente no caso da formação de professores o uso do termo *dispositivo* tem sido empregado com maior frequência pela literatura francófona, principalmente a partir da década de 1980 (CYRINO, 2016). De acordo com Cyrino (2016), os dispositivos de formação são implementados para favorecer a aprendizagem em diferentes contextos, seja na formação de trabalhadores em diversas áreas, na escola ou na formação inicial ou continuada de professores. A pesquisadora assinala três finalidades atribuídas aos dispositivos de formação, “os dispositivos que visam à produção de saberes; aqueles voltados à profissionalização; e outros que pressupõem a evolução das práticas” (CYRINO, 2016, p. 91).

Tais finalidades também podem ser identificadas em um mesmo dispositivo, sendo uma predominante entre as demais.

As características destacadas nas concepções mais recentes sobre noção de dispositivo, levam a considerá-lo como instrumento formativo que possibilita consubstanciar o contexto profissional como espaço de aprendizagem dos sujeitos, concebidos como atores em seus próprios processos de formação, em sintonia com os pressupostos da educação de adultos (MARCELO GARCIA, 1999), da profissionalização docente (ALTET, 2001, TARDIF, 2013) e de uma nova epistemologia da prática (SCHÖN, 1997, 2000).

Considerando essas perspectivas, foram elencados os dispositivos formativos propostos pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor.

Quadro 16 - Dispositivos de formação

PARFOR1/Nordeste	• Seminário Interdisciplinar; • Estudos Independentes; • Estágio Curricular Supervisionado; • Visitas às Instituições concedentes do estágio; • Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.
PARFOR2/Nordeste	• Seminários temáticos; • Oficinas articulares; • Atividades complementares; • Estudos complementares; • Atividades Acadêmico-Científico Culturais (AACC); • Estágio curricular supervisionado; • Visitas às instituições concedentes do estágio; • Fundamentos da <i>práxis</i> pedagógica; • Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.
PARFOR3/Sudeste	• Estágio Supervisionado; • Atividades Acadêmico-Científico Culturais (AACC).
PARFOR4/Norte	• Atividades integrantes; • Atividades Complementares; • Estágio Supervisionado; • Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.
PARFOR5/Nordeste	• Seminário Interdisciplinar; • Atividades Complementares; • Estágio Supervisionado; • Oficinas de integração curricular; • Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.
PARFOR6/Nordeste	• Atividades integradoras; • Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; • Estágio Supervisionado; • Prática Pedagógica.
PARFOR7/Sul	• Estágio Supervisionado; • Atividades Acadêmicas complementares; • Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Fonte: Dados da pesquisa (elaborado pela autora).

De acordo com os dados apresentados neste quadro, é possível identificar nas propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor que a maioria dos *dispositivos* formativos propostos correspondem àqueles tradicionalmente presentes na formação acadêmica e, portanto, afinados à forma universitária de socialização do ensino, como os Trabalhos de Conclusão de Curso, Estágios Curriculares Obrigatórios e Atividades Complementares. Com menor frequência, são assinalados alguns dispositivos que parecem se aproximar de uma perspectiva profissional de formação, pois, segundo os coordenadores entrevistados, constituem iniciativas *diferenciadas* das propostas como é o caso das Oficinas e Seminários que se apoiam em metodologias pensadas para integrar o conhecimento e a experiência dos professores atuantes na educação básica e promover aprendizagens significativas por meio da participação ativa e da consideração de seus interesses no processo formativo.

Alguns dispositivos formativos, propostos com maior frequência entre os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados, baseiam-se em práticas de pesquisas; consideradas importantes para o desenvolvimento de uma postura investigativa por parte dos professores em formação. Esse posicionamento focaliza o desenvolvimento intelectual e crítico dos professores e a construção de práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem aos professores enfrentar os desafios impostos à profissão docente. Entretanto, essa centralidade que a pesquisa assume em alguns dispositivos pode revelar ambiguidades quanto à ênfase na investigação científica, própria da *forma universitária* de socialização, ou quanto à aproximação com uma perspectiva profissional de formação focalizando situações e problemas provenientes do contexto de trabalho vivenciados pelos professores em formação.

10.1. A pesquisa e os dispositivos formativos: da forma universitária às aproximações com a formação profissional dos professores em exercício

Ao longo das últimas décadas tem se afirmado no contexto brasileiro um amplo processo de universitarização do magistério, proveniente das exigências estabelecidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O movimento de universitarização docente ancora-se na ideia de promover a profissionalização e a valorização social dos professores a partir da racionalização da prática e de uma sólida formação pautada na aquisição de conhecimentos de alto nível produzidos no campo acadêmico (BOURDONCLE, 1997; SARTI, 2005; BELLO, BUENO, 2012).

O papel relevante que as universidades assumem na formação dos professores, traz

para o cenário formativo brasileiro tensões quanto ao desenvolvimento de uma cultura profissional no âmbito dessas instituições formativas arraigadas na forma universitária de socialização característica da cultura universitária. A influência que a cultura universitária pode exercer sobre as culturas profissionais e organizacionais pode conduzir a uma *academização* da formação, caracterizada pela hierarquia acadêmica, compartimentação disciplinar, fragmentação curricular e, muitas vezes, por uma desvalorização dos componentes profissionais da formação (FORMOSINHO; FERREIRA; MACHADO, 2000).

Na formação inicial de professores em exercício essa tensão fica ainda mais evidente, gerando questionamentos sobre o tipo de formação oferecida para esses profissionais que já estão inseridos na cultura profissional do magistério.

Os dados empíricos reunidos no âmbito deste estudo revelam que a pesquisa e as práticas investigativas parecem constituir uma alternativa viável para a formação dos professores em exercício, materializando-se na estrutura de alguns dispositivos formativos propostos. Segundo essa ideia, a aprendizagem de conhecimentos teórico-metodológicos busca promover o desenvolvimento profissional dos professores, subsidiá-los para a construção de ações pedagógicas inovadoras e promover possibilidades para uma formação *ao longo da vida*.

Pelo menos dois caminhos podem ser assinalados para essa perspectiva de formação baseada na pesquisa presente nos dispositivos propostos pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados: o primeiro pode representar uma tentativa de ultrapassar os limites da *forma universitária*, buscando uma interface entre os conhecimentos desenvolvidos no meio universitário e as situações vivenciadas pelos professores em exercício no contexto profissional; e o segundo se configura pela pesquisa científica intrínseca à cultura acadêmica e pela manutenção do modelo de formação tradicionalmente marcado pela forma universitária de socialização.

No quadro a seguir são descritos os dispositivos de formação, selecionados a partir do quadro anterior, que se baseiam em práticas investigativas:

Quadro 17 - Dispositivos de formação associados à práticas investigativas

CURSOS	DISPOSITIVOS FORMATIVOS	CARGA HORÁRIA	TIPO DE ATIVIDADE	CARACTERÍSTICAS
PARFOR1/Nordeste	Seminário Interdisciplinar (I, II, III)	90 h. (30 h. cada)	Livre/ Componente curricular	- desenvolver habilidades de estudo, reflexividade sobre o cotidiano escolar e a elaboração e apresentação de trabalhos científicos - se baseia nas

				necessidades formativas identificadas ao longo do curso • pesquisa e perspectiva do professor pesquisador • desenvolvimento de pesquisas científicas
	Estudos Independentes	120 h.	Orientado/ Componente curricular	• atividades de natureza educacional • cumpridas pelos alunos ao longo do curso • finalidade de diversificar o processo de formação. • participação em disciplinas do próprio curso, em disciplinas oferecidas por outros cursos ou em cursos sequenciais; participação em Programas de Iniciação Científica; Projetos de Extensão; Cursos de Atualização; Seminários; Congressos e Eventos Científicos; atividades de Monitoria; Publicações em obras ou periódicos.
	Monografia de Conclusão de Curso	90 h.	Orientado/ Componente curricular	• Elaboração e desenvolvimento da pesquisa
PARFOR2/Nordeste	Seminários temáticos (I, II, III, IV, V e VI)	195 h. (30 h. cada e 45 h. a IV).	Orientado/ Componente curricular	• espaços abertos de aprendizagens, indo ao encontro das demandas de formação profissional • acesso a estudos de temas não contemplados e definidos, aprioristicamente, no currículo • escolha das temáticas a serem desenvolvidas nos seminários procede da discussão de temas de interesse do (a) professor (a)-estudante • palestras presenciais ou virtuais por meio de videoconferências • estudos orientados sobre a temática
	Atividades complementares (I, II, III, IV e VI)	150h (30h cada)	Orientado/ Componente curricular	• aprofundamento de estudos • atividade de pesquisa • professor como pesquisador • objetivam atender aos interesses específicos do (as) professores (as)-

				estudantes • considera as problemáticas da escola; • modalidade semipresencial; • do tempo de estudo a ser gerido pelo próprio professor em formação; • metodologias e dispositivos tecnológicos variados: estudos, pesquisas ou seminários nas comunidades ou escolas de sua atuação.
	Estudos complementares	—	Orientado/ Extracurricular	• reorientação da aprendizagem dos professores (as)-estudantes que não obtiveram desempenho satisfatório em algum componente curricular
	Atividades Acadêmico-Científico Culturais (AACC)	200 h	Livre/orientado Atividade curricular	• finalidade aprofundar, ampliar e consolidar a formação acadêmico-científico-cultural dos professores (as)-estudantes • desenvolvidas no ambiente acadêmico ou fora dele, especialmente em meios científicos e profissionais e no mundo do trabalho • monitorias, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos e cursos.
	Trabalho de Conclusão de Curso	90 h.	Orientado/ Componente curricular	• Elaboração e desenvolvimento da pesquisa
PARFOR3/Sudeste	Atividades Acadêmico-Científico Culturais (AACC)	100 h.	Orientado/ Atividade curricular	• atividades originárias de projetos de pesquisa e/ou extensão, eventos regulares, Programa de Iniciação Científica, Grupo PET61 • finalidade de proporcionar uma formação diferenciada para a pesquisa e para a prestação de serviços especializados
	Trabalhos finais	—	Orientado	—

⁶¹ O Programa de Educação Tutorial (PET) “é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial” (<http://portal.mec.gov.br/pet>).

	definidos pelos formadores durante o planejamento das disciplina			
PARFOR4/Norte	Atividades integrantes	240 h. (60 h./3, 4º, 5º e 8º semestres)	Orientado/ Atividade curricular	• atividades curriculares de ensino, pesquisa e extensão oferecidas e orientadas pelo corpo docente • natureza não disciplinar • considera as prioridades do curso, as demandas discentes e as linhas de pesquisa a serem definidas no planejamento semestral • atividades: Grupo de estudo, Seminário temático, Monitoria escolar, Apoio pedagógico e confecção de material didático, Monitoria Acadêmica etc.
	Atividades complementares	105 h.	Livre/ Atividade curricular	• atividades de ensino, pesquisa e extensão, de natureza acadêmico-científica e artístico-cultural, • participação é de livre escolha do acadêmico, devendo ser comprovada mediante certificado • atividades: simpósios, congressos, conferências, debates, colóquios, cursos, oficinas e outras atividades de comunicação e expressão nas áreas da cultura, da ciência e das artes
	Trabalho de Conclusão de Curso	60 h. (Projeto de TCC), 120 h. (TCC).	Orientado/ Atividade curricular	• Elaboração e desenvolvimento da pesquisa
PARFOR5/Nordeste	Seminário Interdisciplinar (1, 2 e 3)	102 h. (34 h. /1º ao 3º semestre)	Orientada	• temas teórico-conceitual e/ou prático-aplicada • palestras, debates, mesas redondas, oficinas, relatos de experiências, atividades coletivas • desenvolvimento da escrita segundo os parâmetros acadêmicos
	Atividades Complementares	100 h.	Livre/ Extracurricular	• conjunto de experiências acadêmicas escolhidas livremente pelo aluno, • objetivo ampliar as possibilidades de aprendizagens teóricas e

				práticas através do aproveitamento de vivências extracurriculares. • Atividades: pesquisa, extensão, estágio, programas especiais, cursos livres, disciplinas de graduação e de pós-graduação, Atividade Curricular em Comunidade e quaisquer eventos acadêmicos.
	Trabalho de Conclusão de Curso (Memorial)	102 h.	Orientado/ componente curricular	• Elaboração e desenvolvimento da pesquisa
PARFOR6/Nordeste	Atividades integradoras	105 h. (30 h /1º ao 3º semestre + 15 h./4º semestre)	Orientado/ Ações complementares	• ações complementares à formação tendo em vista a ampliação de seus horizontes sociais, culturais, éticos e políticos • integra as disciplinas para aprofundamento teórico e a socialização das pesquisas orientadas pelos docentes • palestras, oficinas, minicursos comunicação oral e banner.
	Trabalho de Conclusão de Curso	60 h.	Orientado/ Atividade curricular	• Elaboração e desenvolvimento da pesquisa
PARFOR7/Sul	Atividades Acadêmicas complementares	100h	Orientado/ Componente curricular	• Monitoria acadêmica, projetos de pesquisa em ensino, de pesquisa, de extensão e integrados; programas de extensão e de formação complementar no ensino de graduação; disciplinas especiais; cursos de extensão; eventos; estágios curriculares não obrigatórios; disciplinas eletivas.
	Trabalho de Conclusão de Curso (I, II, III, IV e V)	320 h. (60 h./I, II, V + 80 h./III e IV)	Orientado/ Atividade curricular	• Elaboração e desenvolvimento da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa (elaborado pela autora).

Os primeiros dispositivos formativos que podem ser destacados nesse quadro são aqueles que possibilitam aos próprios professores em formação a “livre” escolha entre as diversas atividades previstas para esse momento da formação (Estudos Independentes/Parfor1/Nordeste, Atividades Acadêmico-Científico-

Culturais/Parfor2/Nordeste, Atividades Complementares/Parfor5/Nordeste, Atividades Acadêmicas Complementares/Parfor7/Sul).

Esse tipo de dispositivo não é exclusivo das propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, pois esses se apoiam nas orientações previstas em Pareceres e Resoluções emitidas pelo governo federal como parte da formação em cursos de graduação. Tais documentos legais prescrevem atividades de “diversificação” da formação, como indica o Parecer CNE/CP 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica:

[...] para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas (BRASIL, 2001, p. 52)

Essas atividades assinaladas pelo Parecer CNE/CP 009/2001 apresentam-se em sintonia com a concepção de forma universitária, ao prever o desenvolvimento da autonomia dos estudantes nos processos formativos e a participação em eventos acadêmicos:

Os tempos e espaços curriculares devem ainda favorecer iniciativas próprias dos alunos ou a sua participação na organização delas: a constituição de grupos de estudo, a realização de seminários "longitudinais" e interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, a programação de exposições e debates de trabalhos realizados, de atividades culturais são exemplos possíveis (BRASIL, 2001, p. 53).

Seguindo tais recomendações, a Resolução CNE/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, prevê entre outras atividades, o estabelecimento de “200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais” (BRASIL, 2002).

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, destaca que a formação inicial de profissionais do magistério reservar:

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica,

da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, Art. 13).

O referido documento assinala como atividades formativas possíveis para essa parte da formação como:

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (BRASIL, 2015, Art. 12).

Ao incluir diretrizes para a formação continuada de professores, a resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) parece assinalar uma concepção de formação para além da forma universitária de socialização, pois prevê atividades que estabeleçam maior aproximação com o contexto profissional docente, destacando “atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas [...] assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos”.

No caso da formação inicial de professores em exercício, como os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor que constituem um tipo de formação híbrida (BUENO; SOUZA; BELLO, 2007) ao combinar características de formação inicial e continuada de professores, as variadas atividades assumidas para a composição dos dispositivos formativos parecem se aproximar mais da cultura acadêmica, assentadas no modo de socialização característico da forma universitária.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste propõe o dispositivo formativo denominado de Estudos Independentes que oferece um amplo conjunto de atividades, conforme descreve o Projeto Pedagógico do curso:

Os Estudos Independentes são atividades de natureza educacional, no total de 120 horas, a serem cumpridas pelos alunos ao longo do curso, como forma de diversificarem o processo de formação. Sua integralização se dará de acordo com as normas do curso de Pedagogia regular da [universidade], adequando-se às especificidades dos discentes do Programa, em disposições

aprovadas pelo Colegiado do curso (PPP/PARFOR1/Nordeste, p. 30-31).

Esse dispositivo segue as mesmas normas usualmente propostas para o curso regular de Pedagogia na instituição, assinalando o caráter tradicional, invariável e acadêmico dessas atividades previstas para os Estudos Independentes. Entre as atividades possíveis, são assinaladas:

[...] participação em disciplinas do próprio curso, não necessárias à integralização curricular, disciplinas oferecidas por outros cursos ou em cursos sequenciais, desde que correlatos à área de educação (até duas disciplinas); participação em Programas de Iniciação Científica (cada semestre corresponde a 30 horas de atividades); Projetos de Extensão (cada semestre corresponde a 30 horas de atividades); Cursos de Atualização (até 75 horas de atividades), Seminários, Congressos e Eventos Científicos na área educacional ou áreas afins (até 75 horas de atividades), exercício de atividades de Monitoria (cada semestre corresponde a 30 horas de atividades), Publicações em obras ou periódicos (30 horas para obras publicadas e 15 horas para artigos em periódicos ou anais de evento científico) dentre outras atividades correlatas (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 31).

A finalidade desse dispositivo se baseia na “diversificação do processo de formação”, possibilitando ao estudante, nessa parte do curso, traçar seu percurso formativo.

Com delineamento semelhante, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste propõe as Atividades Complementares que constituem dispositivos de formação desenvolvidos por atividades extracurriculares com o objetivo de “ampliar as possibilidades de aprendizagens teóricas e práticas” dos professores em formação”. O Projeto Pedagógico do curso apresenta a seguinte definição para esse dispositivo formativo:

As Atividades Complementares constituem o conjunto de experiências acadêmicas **escolhidas livremente** pelo aluno, realizadas na [universidade] ou em quaisquer instituições ou programas, que têm como objetivo ampliar as possibilidades de aprendizagens teóricas e práticas através do aproveitamento de vivências extracurriculares. São consideradas Atividades Complementares as seguintes modalidades de atividade acadêmica: pesquisa, extensão, estágio, programas especiais, cursos livres, disciplinas de graduação e de pós-graduação, Atividade Curricular em Comunidade e quaisquer eventos acadêmicos. Serão reservadas 100 horas destas atividades para participação do aluno em programas de extensão ou iniciação científica e/ou monitoria (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 76, grifos nossos).

Como destacado pelo documento, as Atividades Complementares no curso de

Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste constituem um conjunto de experiências acadêmicas, figurando de modo imperativo os contornos da forma universitária assumidos nesse processo formativo.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul também propõe um dispositivo formativo que assume características que conduzem à concepção de forma universitária assinalando atividades desenvolvidas propriamente no meio acadêmico:

III – Atividades Acadêmicas Complementares correspondentes à participação do estudante em: a) monitoria acadêmica; b) projetos de pesquisa em ensino, de pesquisa, de extensão e integrados; c) programas de extensão e de formação complementar no ensino de graduação; d) disciplinas especiais; e) cursos de extensão; f) eventos; g) estágios curriculares não obrigatórios; h) disciplinas eletivas (PARFOR7/Sul, RESOLUÇÃO, 2009, Art. 8º).

A maioria dessas atividades descritas no documento do curso revela-se como atividade acadêmica desenvolvida sob a orientação de professores formadores na instituição, como prevê a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) ao assinalar a participação dos estudantes em atividades que buscam o enriquecimento curricular “diretamente orientados pelo corpo docente” (Art. 12).

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor3/Sudeste, que se baseia no mesmo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia regular, também propõe um dispositivo formativo com características semelhantes aos anteriores, desenvolvido com a orientação de um formador responsável pela atividade baseada em pesquisas e em projetos específicos da instituição. Nessa proposta, o Núcleo de Estudos Integradores é desenvolvido mediante atividades acadêmico-científico-culturais (AACC) constituídas por um amplo conjunto de atividades possíveis aos estudantes da graduação, “originárias de projetos de pesquisa e/ou extensão, eventos regulares, Programa de Iniciação Científica, Grupo PET” (PPP/PARFOR3/Sudeste, 2007, p. 12). Segundo o Projeto Pedagógico (idêntico ao utilizado no curso regular):

A formação acadêmica do aluno do curso de Pedagogia não se limita às atividades obrigatórias da organização curricular; ao contrário, as atividades extracurriculares são um dos componentes fundamentais da formação acadêmica, intelectual e profissional do aluno. O desenvolvimento das atividades extracurriculares **tem seu suporte na pesquisa e em projetos específicos sob a responsabilidade dos professores às quais os alunos são integrados, proporcionando-lhes formação qualitativamente diferenciada para a pesquisa e para a prestação de serviços especializados.** Vinculados também ao Programa de Pós-Graduação em

[suprimido] dessa Faculdade, os grupos de pesquisa permitem aos alunos de graduação a convivência com pesquisadores mais experientes, a inserção em estudos coletivos e a possibilidade de desenvolvimento de estudos individuais pelos quais se responsabilizam. Os Grupos de Pesquisa aqui relacionados organizam e realizam eventos acadêmico-científicos, oportunidade para os alunos participarem em sua organização e exposição dos trabalhos em andamento, além de possibilitarem estágios extra-curriculares (PPP/PARFOR3/Sudeste, 2007, p. 22-23, grifos nossos).

A descrição desse dispositivo de formação no Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Pedagogia/Parfor3/Sudeste indica que as atividades desenvolvidas no Núcleo de Estudos Integradores são de caráter acadêmico-científicas, alicerçadas na pesquisa e em projetos específicos ligados a grupos de pesquisa e programas de pós graduação e promovendo a convivência com pesquisadores mais experientes. Essas atividades têm a finalidade de proporcionar uma formação “diferenciada para a pesquisa e para a prestação de serviços especializados”. O excerto do documento ainda parece priorizar a lógica acadêmica ao se referir à importância das atividades extracurriculares para a “formação acadêmica”, sendo a dimensão profissional citada posteriormente ao relacionar as dimensões da “formação acadêmica, intelectual e profissional”.

Aproximando-se das características desse dispositivo formativo, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte – que também utiliza o mesmo Projeto Pedagógico do curso oferecido regularmente pela instituição – propõe as Atividades Integrantes, que compreendem 240 horas da carga horária total do curso, distribuídas entre o 3, 4º, 5º e 8º semestres (60 horas cada semestre). Realizadas sob orientação dos formadores da instituição, as Atividades Integrantes são definidas como:

Atividades integrantes: por definição, trata-se de atividades curriculares de ensino, pesquisa e extensão propostas pelo Colegiado do Curso, oferecidas e orientadas pelo corpo docente, com organização, avaliação e carga horária específicas. As atividades de ensino relacionadas a esta dimensão são de natureza não disciplinar e tem por base as prioridades do curso, as demandas discentes e as linhas de pesquisa, a serem definidas no planejamento semestral. Sua oferta não deverá ser inferior ao mínimo constante na estrutura curricular. As propostas dos professores serão objeto de apreciação do colegiado e sua carga horária deverá ser contabilizada como atividade de ensino (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p.23).

As Atividades Integrantes são concebidas como de “natureza não disciplinar” e buscam, assim como os dispositivos empregados nos outros cursos analisados, atender as necessidades formativas dos estudantes, com a diferença de que o delineamento das propostas e a orientação das atividades ficam sob a responsabilidade dos professores formadores.

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte apresenta as seguintes atividades que podem ser desenvolvidas como parte das Atividades Integrantes:

Grupo de estudo: constitui-se em atividade proposta por um ou mais docentes que reúne um grupo de estudantes (no mínimo 15), que tem por objeto o estudo avançado de autores que contribuem com a formação do pedagogo.

Seminário temático: constitui-se em atividade proposta por um ou mais docentes para um grupo de estudantes (no mínimo 15) que tem como objeto o aprofundamento de temáticas priorizadas no Projeto do Curso e/ou outras demandas que contribuem com a formação do pedagogo.

Monitoria escolar: constitui-se em atividade proposta pelo Colegiado, em consonância com os sistemas de ensino, a ser orientada por um ou mais docentes, que tem por objetivo inserir os discentes (no mínimo 15 por professor) no ambiente escolar, a fim de possibilitar-lhes vivências e experiências no âmbito do ensino, da gestão e da produção de conhecimento.

Apoio pedagógico e confecção de material didático: constitui-se em atividade de estudo e de produção de material didático, organizado de forma sistemática a partir de projeto de um ou mais docentes, que tem como público-alvo discentes do Curso de Pedagogia (no mínimo 15) e professores da Rede Pública de Ensino, e objetiva dar suporte ao desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas do Curso e do exercício da profissão docente nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil

Monitoria Acadêmica: constitui-se numa atividade orientada por um ou mais docentes e que tem por objetivo promover a aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários à construção da identidade docente/pesquisador e contribuir na formação para a docência em nível superior pela vivência de situações e atividades acadêmicas orientadas, próprias do Ensino Superior.

Outras atividades propostas pelo Colegiado: além das atividades elencadas acima, o Colegiado de Curso poderá apresentar propostas de outras atividades de ensino que integrarão o currículo, seguindo os mesmos princípios e critérios já definidos para as atividades integrantes: serem oferecidas e orientadas pelo corpo docente, com organização, avaliação e carga-horária específicas, de natureza não disciplinar, terem por base as prioridades do Curso, as demandas discentes e as linhas de pesquisa, e devendo ser definidas no planejamento semestral (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 24-25).

Além das atividades previstas e caracterizadas como tipicamente acadêmicas (Grupo de estudo, Seminário temático e Monitoria Acadêmica), o documento prevê a possibilidade de Atividades de monitoria escolar, que se revelam como pouco viáveis à formação dos professores em exercício, já socializados na cultura do ensino (HARGREAVES, 1998), à medida que propõe “inserir os discentes (no mínimo 15 por professor) no ambiente escolar”. De modo diferente, a atividade de “Apoio pedagógico e confecção de material didático” parece indicar a possibilidade de adaptação à formação dos professores em exercício por reconhecer como público-alvo “discentes do Curso de Pedagogia (no mínimo 15) e professores da Rede Pública de Ensino” e aproximar-se do contexto profissional docente.

Ressalta-se que as Atividades Integrantes assumem certa flexibilidade no último tópico que trata de “outras atividades propostas pelo Colegiado”, ao permitir em cada semestre a criação de outras possibilidades para esse processo formativo, desde que sejam “oferecidas e orientadas pelo corpo docente, com organização, avaliação e carga-horária específicas, de natureza não disciplinar”.

Consideradas como “atividades de ensino”, essas propostas descritas pelo documento e que compõem as Atividades Integrantes não assumem a condição profissional dos professores em formação e, indicam que a lógica acadêmica foi tomada como princípio norteador do dispositivo. Essa perspectiva é reforçada no quadro disposto no Projeto Pedagógico, que propõe atividades de ensino, pesquisa e extensão:

Figura 1: Atividades Integrantes que compõem o currículo do curso de Pedagogia/Parfor4/Norte (PPP, 2007, p. 24)

Atividades	Carga horária mínima semestral (quando ofertada a atividade)
ATIVIDADES DE ENSINO	
1. Grupo de estudos	30h
2. Seminários temáticos	30h
3. Monitoria escolar (projeto com sistema de ensino)	30h
4. Apoio pedagógico e confecção de material didático	30h
5. Monitoria acadêmica	30h
6. Outras atividades propostas pelo Colegiado	30h
ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO	
5. Participação em grupo de pesquisa (com relatório)	30h
6. Projetos de Iniciação Científica (com relatório final)	60h
7. Projetos de pesquisa institucionais (com relatório final)	60h
8. Autoria e execução de projetos ou cursos de extensão (com orientação docente)	30h
9. Estágios extracurriculares em área congênere à formação do curso.	30h
10. Grupo de estudos pedagógicos em instituição escolar ou não-escolar.	30h
11. Estudo e produção artístico-cultural	30h
12. Assessoria e acompanhamento de programas e projetos educativos desenvolvidos em espaços escolares ou não escolares.	30h

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia/Parfor4/Norte (2007).

O Projeto pedagógico do curso assinala que “a interface entre os Programas e Projetos no âmbito do Curso de Pedagogia de [campus] articula-se com a compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 30). Esses eixos que embasam as Atividades Integrantes – ensino, pesquisa e extensão – constituem os pilares que sustentam as atividades universitárias e também são a base para a definição de um outro dispositivo de formação proposto pelo curso: as Atividades Complementares. O Projeto Pedagógico apresenta a seguinte definição para as Atividades Complementares:

[...] trata-se de atividades de ensino, pesquisa e extensão, de natureza acadêmico-científica e artístico-cultural, promovidos por diferentes instituições formativas, que propiciem vivências, saberes e experiências em diferentes áreas do campo educacional. A participação do acadêmico nessas atividades é de **livre escolha** e deverá ser comprovada mediante apresentação de certificação junto à Secretaria Acadêmica do Campus (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 23).

Essas Atividades Complementares oferecidas pelo curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte – a exemplo de outros dispositivos formativos propostos pelo Parfor1/Nordeste (Estudos Independentes) e Parfor5/Nordeste (Atividades Complementares) – são de livre escolha do graduando, constituem atividades de caráter acadêmico-científico-culturais, baseadas, portanto nos contornos da forma universitária. Essas atividades são citadas pelo documento como “participação em simpósios, congressos, conferências, debates, colóquios, cursos, oficinas e outras atividades de comunicação e expressão nas áreas da cultura, da ciência e das artes” (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 15).

Com algumas diferenças em relação às propostas anteriores, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste, cujo Projeto Pedagógico foi criado especialmente para a formação dos professores em exercício, assinala a possibilidade de ampliar as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), estendendo as possibilidades para o contexto profissional de professores, em consonância com a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015). Desse modo, a proposta do curso apresenta a seguinte definição para essas atividades:

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) estão concebidas neste currículo, como parte integrante do trabalho acadêmico no conceito introduzido pela LDB 9.394/96 no seu Art. 47, com o qual é possível, através da flexibilidade permitida por tal Lei, **ultrapassar a concepção de atividade acadêmica** delimitada apenas no espaço da sala de aula. E ainda, como especifica: “[...] um projeto pedagógico há de incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico, enriquecendo o processo formativo do professor como um todo.” (BRASIL, 2001) Tais atividades têm por finalidade aprofundar, ampliar e consolidar a formação acadêmico-científico-cultural dos professores (as)-estudantes. Elas possibilitam o aproveitamento, por avaliação de atividades, habilidades, conhecimentos e competências dos professores (as)-estudantes, incluindo estudos e práticas independentes, realizadas sob formas distintas, tais como, monitorias, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos e cursos. **Elas poderão ser desenvolvidas no ambiente acadêmico ou fora dele, especialmente em meios científicos e profissionais e no mundo do trabalho**, conforme especifica a Res. CNE/CES 1 de 16/01/2009 (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 96, grifos nossos).

Para se referir à possibilidade de se desenvolver atividades formativas no “mundo do trabalho”, a proposta se apoia na Resolução CNE/CES 1 de 16/01/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, que rege, portanto, uma área distinta da Pedagogia. Esse dado pode indicar a carência, na área da Pedagogia, de regulamentações que assinalam elementos que compõem uma perspectiva profissional de formação no período de criação das propostas formativas do curso de Licenciatura/Parfor, que, como já mencionado anteriormente, constituem um tipo de formação *híbrida* (BUENO; SOUZA; BELLO, 2007) combinando formação inicial e continuada dirigida à professores que já estão no exercício da docência.

Ainda, no caso do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste, destacam-se outros dispositivos formativos com denominações semelhantes, mas distintos no que se referem aos objetivos e às características assumidas entre a forma escolar e a forma universitária, sendo eles: os Estudos Complementares e as Atividades Complementares.

Os Estudos Complementares apresentam proximidade com a forma escolar de socialização ao assumirem como objetivo a reorientação da aprendizagem daqueles professores (as)-estudantes que não obtiverem desempenho satisfatório em algum componente curricular, figurando um modo de *recuperação* da aprendizagem característico do modelo escolar. O Projeto Pedagógico do curso descreve os Estudos Complementares como:

No seu processo de avaliação da aprendizagem contemplam os Estudos Complementares como possibilidade de reorientação da aprendizagem de algum componente curricular no qual o professor-estudante não tenha obtido êxito (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 61, grifos nossos).

Os (As) professores (as)-estudantes que não obtiverem desempenho satisfatório em algum componente curricular terão direito à realização de estudos complementares a serem programados, acompanhados e avaliados pelo (a) professor (a)-formador (a) do respectivo componente, a serem desenvolvidos no módulo/semestre imediatamente subsequente ao que o componente foi regularmente oferecido e concluído. Os (As) professores (as)-estudantes que ao final do último ano/semestre do Curso necessitarem de estudos complementares, terão um semestre a mais para que tais estudos sejam realizados (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 178).

Esse dispositivo formativo, semelhante ao recurso de recuperação da aprendizagem, soma-se aos dados discutidos na seção anterior sobre as tensões presentes no tipo de formação híbrida característico da formação inicial em serviço, reveladas por meio das dificuldades que os professores em exercício apresentam para se afiliarem (COULON, 2017) aos códigos da cultura acadêmica.

O outro dispositivo formativo do curso de Licenciatura e Pedagogia/Parfor2/Nordeste, denominado de Atividades Complementares, se aproxima da forma universitária de socialização. A coordenadora do curso, caracteriza esse dispositivo formativo como um diferencial da proposta, que relaciona a prática investigativa com aspectos de interesse dos professores identificados durante a formação:

[...] a atividade complementar diz respeito à necessidade de aprofundamento de estudos desse aluno e também tem a ver com atividade de pesquisa, já de formação enquanto **pesquisador**. Por que ele vai lá, tem uma problemática da escola, ele relaciona essa problemática ao componente, ao digamos conteúdo que ele está trabalhando no semestre ou no módulo e aí ele desenvolve um projeto para responder aquela questão (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

A coordenadora do curso menciona uma perspectiva ligada à noção de professor pesquisador, o que parece focalizar uma dimensão mais autônoma da formação, evidenciada, inclusive, no modo como as Atividades Complementares são organizadas, sob a forma semipresencial, como destaca o Projeto Pedagógico do curso:

As Atividades Complementares tem natureza semipresencial e objetivam **atender aos interesses específicos** do (as) professores (as)-estudantes com a finalidade de ampliar e/ou aprofundar seus conhecimentos em determinados conteúdos de componentes do semestre em curso. Os (As) professores (as)-estudantes serão organizados em grupos pelo Coordenador Local em encontro específico e previamente agendado, a fim de que sejam definidos os conteúdos de interesse de cada grupo, cabendo ao (à) professor (a)-formador (a) a elaboração do plano de estudos e a orientação bibliográfica. **A gestão do tempo desse componente curricular primará pela autonomia dos (as) professores (as)-estudantes na organização dos seus horários de estudos**, devendo ser computados a carga horária e os dias letivos para a integralização do curso (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 86-87, grifos nossos).

Se, por um lado, a forma universitária se manifesta no atendimento dos interesses específicos dos professores em formação, pela autonomia a eles atribuída na gestão do tempo de estudo e pela orientação realizada pelos formadores, por outro, a forma escolar parece se revelar no rigor do planejamento e controle das atividades, como descrito no Projeto Pedagógico do curso:

As Atividades Complementares serão orientadas pelo (a) professor (a)-formador (a) do respectivo componente curricular, escolhido pelo (a) professor (a)-estudante, cuja operacionalização, individual ou em grupo, seguirá um plano de estudo elaborado pelo (a) professor (a)-formador (a). A partir das **orientações do plano de estudo**, o (a) professor (a)-estudante,

individualmente ou em grupo, preencherá o formulário, “Registro de Atividades Complementares” (RAC), anexando a este cópia das atividades desenvolvidas, as quais deverão ser avaliadas pelo (a) professor (a)-formador (a) que orientou o Plano de Estudos. Torna-se, portanto, necessário o encaminhamento de Relatório Final das Atividades Complementares, pelo (as) professores (as)-estudantes, ao (à) professor (a)-formador (a) do componente curricular vinculado às atividades desenvolvidas, que serão avaliadas por este (a) professor (a) (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 86-87)

Como os módulos são desenvolvidos de modo intensivo, durante uma semana por mês, destaca-se que “nos intervalos entre um módulo/semestre e outro, os estudantes estarão no exercício da docência, em suas escolas de atuação, e deverão desenvolver as Atividades Complementares vinculadas a alguns componentes curriculares do Curso” (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 156). Esse dispositivo de formação tem natureza semipresencial, sendo realizado “no espaço intermodular ou durante o semestre, e são desenvolvidas nas escolas de atuação dos alunos” (MANUAL DE ORIENTAÇÕES ACADÊMICAS/PARFOR2/Nordeste, 2010, p. 09). Desse modo, quando desenvolvidas nos cursos de Pedagogia/Parfor2/Nordeste organizados por módulos, as Atividades Complementares assumem a função de complementar a carga horária da formação:

Especialmente nos cursos modulares estas atividades objetivam, também, **complementar os dias letivos** tornando-se, portanto, necessário o encaminhamento de Relatório próprio ao professor do componente ao qual a atividade está relacionada, estando sujeito à avaliação por este professor, que deverá dar notas a esta atividade nos cursos modulares (MANUAL DE ORIENTAÇÕES ACADÊMICAS/PARFOR2/Nordeste, 2010, p.09).

Esse modo de organização do curso parece revelar, no que se refere a esse dispositivo de formação, diferentes maneiras de flexibilização: do *espaço* sob a modalidade semipresencial; do *tempo* de estudo a ser gerido pelo próprio professor em formação; e, por fim, dos *meios*, no que se refere às “metodologias e dispositivos tecnológicos variados através dos quais os (as) professores (as)-estudantes poderão realizar estudos, pesquisas ou seminários nas comunidades ou escolas de sua atuação” (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 87). A flexibilização da dimensão espaço-temporal na formação é condizente com as evoluções da forma universitária (DEVAUCHELLE, 2018) e com os contornos de um modelo de formação testado nos estados brasileiros por meio de programas especiais de formação (BUENO, SOUZA, 2014), criados para atender a demanda de professores sem a formação em nível superior exigida pela nova Lei n.º 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Se os Estudos Complementares têm o propósito de *reorientação* da aprendizagem dos professores (as)-estudantes com desempenho insatisfatório em algum componente curricular, e as Atividades Complementares indicam a finalidade de *ampliar* e/ou *aprofundar* seus conhecimentos em determinados conteúdos, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste ainda propõe outro dispositivo formativo com a finalidade de *complementar* os conteúdos desenvolvidos na formação por meio dos Seminários Temáticos. Esse dispositivo desenvolvido ao longo do curso apresenta a seguinte definição:

O Seminário Temático é um componente curricular que promove **espaços abertos de aprendizagens**, indo ao encontro das **demandas de formação profissional**, cujas abordagens contemplam variáveis culturais, ambientais, políticas, econômicas e sociais. É outro momento formativo que proporciona ao (a) professor (a)-estudante o acesso a estudos de temas **não contemplados e definidos, aprioristicamente**, no currículo do curso, mas que contribuem de maneira significativa na formação docente contemporânea. A formação do (a) professor (a) na contemporaneidade demanda experiências de aprendizagens que desenvolva a capacidade crítica, reflexiva e a atuação contextualizada para responder aos desafios advindos da sociedade. O Seminário Temático **rompe com a lógica do pensamento linear e com a fragmentação disciplinar**, propiciando momentos interativos que instigam a participação, a curiosidade e a construção de saberes significativos (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 88, grifos nossos).

Caracterizado como um “espaço aberto de aprendizagem”, esse dispositivo parece assinalar algumas características do *paradigma personalista* descrito por Zeichner (1983), pois os conhecimentos e habilidades não são totalmente especificados com antecedência, possibilitando aos professores em formação a participação na definição dos temas de acordo com seus interesses e necessidades. Essa possibilidade de escolha e participação dos professores em formação na definição da proposta que integra os Seminários Temáticos assume a seguinte justificativa:

Esta proposta curricular para formação do pedagogo em que se insere o Seminário Temático se alinha às proposições de Maturana (1995) que defende um currículo em ação, em movimento, propiciador de espaços abertos “[...] ao que acontece no mundo, no ambiente, no entorno sócio-cultural, voltado para a solução crítica e criativa dos problemas” (MATURANA, 1995). A escolha das temáticas a serem desenvolvidas nos seminários procede da discussão de temas de interesse do (a) professor (a)-estudante sob a orientação Coordenador Local. A operacionalização desse componente curricular pode proporcionar o estabelecimento da interação com a comunidade local, na medida em que a definição das temáticas

considere aspectos das necessidades educativas locais (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 89, grifos nossos)⁶².

Apesar dessa perspectiva interativa ligada aos Seminários Temáticos, esse dispositivo de formação parece intercalar dinâmicas diferentes no processo de formação, variando entre estratégias mais ativas e outras mais passivas no que se refere à participação dos professores em formação.

Como dinâmica mais ativa, pode-se considerar a participação dos formandos na escolha dos temas e o desenvolvimento de estudos orientados, como descrito no Projeto Pedagógico do curso:

Na operacionalização do Seminário Temático faz-se necessário planejar a carga horária com palestras, estudos orientados sobre a temática, mediados pelo (a) professor (a)-formador (a) do Seminário e socializadas essas produções. Dessa forma, o Seminário Temático pretende contribuir para a **atualização da formação** do (as) professores (as)-estudantes com temáticas contemporâneas que envolvem o cenário educacional e social, possibilitando **a formação de profissionais participativos, autônomos, criativos e comprometidos com a sua realidade** (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 89-90, grifos nossos).

E, de modo mais passivo, esse dispositivo posiciona os professores em formação como espectadores nas palestras oferecidas pelos “professores palestrantes”, aproximando-se do modo de socialização característico da forma universitária. Essa característica é assinalada nas atribuições definidas para os professores em formação nos Seminários Temáticos:

1. Sugerir temas para os Seminários 2. Justificar a escolha dos temas, por escrito, encaminhando ao Coordenador Local para inserir no projeto de Reconhecimento do Curso; 3. **Assistir** ao Seminário Temático em todos os turnos de atividade; 4. **Assinar a lista de presença** passada pelo Coordenador Local, em cada turno de atividade; 5. **Participar das atividades propostas pelo palestrante** (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 160, grifos nossos).

Com esse mesmo rigor que define as atribuições dos professores em formação, a organização das palestras precisa seguir algumas determinações previstas na proposta que envolve desde a escolha do professor palestrante que deve elaborar projeto a ser aprovado pela coordenação do curso, até a elaboração de relatórios sobre o desenvolvimento da proposta, como descreve o Projeto Pedagógico do curso:

⁶² MATURANA, Humberto R. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 1995.

O desenvolvimento do Seminário Temático ocorre mediante a elaboração de um projeto estruturado pelo (a) professor (a)-formador (a), convidado (a) para ministrar o Seminário, cujo perfil profissional deverá atender às exigências de ter a titulação de Mestrado ou Doutorado, com conhecimento comprovado na temática a ser abordada (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 89, grifos nossos).

O professor é denominado de “professor palestrante” (p. 160) tem, entre outras atribuições relacionadas ao planejamento dos seminários, a tarefa de:

[...] elaborar e encaminhar o relatório do seminário ao Coordenador Local e opcionalmente um *paper* para posterior publicação em coletânea de trabalhos do PARFOR. Obs. Os artigos, resumos e comunicações oriundas dessas atividades, publicadas fora do âmbito PARFOR, devem ser comunicados à Coordenação Geral, encaminhando cópia do artigo, da capa da publicação (cadernos, revistas, anais) e conselho editorial (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 160).

Apesar desse rigor, as palestras que compõem os Seminários Temáticos no curso de Licenciaturas em Pedagogia/Parfor2/Nordeste admitem uma flexibilização dos espaços de formação permitindo que sejam realizadas presencialmente ou virtualmente por meio de videoconferências (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 158).

Para a coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste, o Seminário Temático constitui um dispositivo diferenciado que compõe a proposta de formação do Parfor e, em seu depoimento, descreve com detalhes a organização:

Um outro componente interessante é o Seminário Temático. O Seminário Temático é um componente curricular que vai observar dentre as ementas do curso, dentre as ementas do fluxograma e das ementas dos componentes curriculares, quais os **conteúdos que não são contemplados por essas ementas ou que o grupo ou a turma quer aprofundamento**. E aí a coordenação local do curso e a coordenação local junto com os alunos debatem e discutem o que é que eles gostariam de estudar, o que é que eles gostariam de ver, de participar em um Seminário Temático. Aí a turma propõe o tema e nós vamos procurar um professor que não participou do quadro de professores, é um outro professor com formação específica para aquela temática, que seja mestre no mínimo. Esse professor faz a proposta do projeto, o projeto é submetido para a coordenação regional ou coordenação geral de curso, que no caso sou eu, esse projeto é avaliado analisando as ementas, para a gente não ficar repetindo conteúdo. Então são componentes, são temáticas que dão aprofundamento mesmo, que ampliam as possibilidades de conhecimento, de construção do conhecimento, de aprendizagem desses formandos, desses professores-alunos (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

Ao salientar que os Seminários Temáticos abordam conteúdos não contemplados nas ementas do curso e que esse dispositivo possibilita o aprofundamento e construção de conhecimentos a partir de temáticas definidas com a participação dos professores em formação, considerando suas necessidades e interesses formativos, essa proposta assinala alguns pressupostos ligados ao *paradigma personalista* (ZEICHNER, 1983). O paradigma personalista baseia-se, entre outros aspectos, nas necessidades e preocupações percebidas pelo (futuro) professor, que é concebido como agente ativo de sua própria formação, por isso os conhecimentos raramente são definidos com antecedência.

De modo semelhante a esse dispositivo, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor6/Nordeste propõe um dispositivo formativo denominado de Atividades Integradoras, que definidas como:

As atividades integradoras do Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia trata-se de um conjunto de ações complementares à formação do professor estudante em graduação, tendo em vista a ampliação de seus horizontes sociais, culturais, éticos e políticos, contribuindo para o amadurecimento profissional e cultural dos licenciados em Pedagogia (PPP/PARFOR6/Nordeste, 2012, p. 11-12).

Com a finalidade de ampliar os conhecimentos, esse dispositivo faz referência a um “amadurecimento profissional e cultural”, o que presume um sentido ligado à ideia de desenvolvimento profissional (DAY, 2001) assinalando a participação ativa dos professores no próprio processo de formação e considerando diferentes níveis de desenvolvimento pelos quais podem passar ao longo da vida profissional.

De acordo com as informações da coordenadora do curso, Atividades Integradoras parecem se caracterizar por atividades de pesquisa:

Realizamos atividades integradoras, um momento que envolve todas as disciplinas para aprofundamento teórico e **socialização das pesquisas realizadas com orientação dos docentes**, por meio de comunicação oral e *banner* (Coordenadora Ped/Parfor6/Nordeste).

Não são disciplinas mas ações integradas que articulam os componentes por períodos para promover aprofundamento teórico-prático por meio de palestras, oficinas, minicursos e outros, abertos ao público geral do campus (Coordenadora Ped/Parfor6/Nordeste).

Essa perspectiva das Atividades Integradoras assinalada pela coordenadora Ped/Parfor6/Nordeste indica aproximações com a forma universitária proveniente da cultura

acadêmica, sendo a pesquisa concebida como o eixo que norteia essas atividades.

O curso de Pedagogia/Parfor1/Nordeste propõe a realização de Seminários Interdisciplinares que constituem dispositivos formativos instituídos com a finalidade de promover uma integração curricular e de desenvolver a capacidade de pesquisa dos professores, como assinala o Projeto Pedagógico:

A estrutura curricular é constituída de um tronco comum obrigatório e de núcleos temáticos integrados por seminários interdisciplinares que **objetivam desenvolver habilidades de estudo, reflexividade sobre o cotidiano escolar e a elaboração e apresentação de trabalhos científicos** que subsidiem o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras estimuladas no decorrer do estágio curricular. A integração será permeada pela investigação do ambiente escolar onde os discentes desenvolvem sua prática profissional, [...] ao final um seminário de pesquisa onde os formandos apresentarão seus trabalhos monográficos (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 21, grifos nossos).

Na proposta do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste, os Seminários Interdisciplinares assumem a prática investigativa como um meio para o desenvolvimento de habilidades associadas à reflexão e à inovação da prática pedagógica. De acordo com a Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste, esse dispositivo de formação se baseia nas necessidades formativas identificadas ao longo do curso e se concentra no “eixo da pesquisa, na perspectiva do professor pesquisador”. Com essa compreensão, os Seminários Interdisciplinares são incluídos como parte do processo de construção do perfil profissional almejado na proposta delineada para formação dos professores em serviço, assinalando, entre outros aspectos, a importância da divulgação e troca de experiências para o desenvolvimento profissional docente:

Formar um profissional que considere a divulgação de suas experiências para a sociedade e a **troca de experiências com outros profissionais como elemento importante em seu processo de formação inicial e contínua**, assim os formandos participarão de seminários interdisciplinares integradores dos núcleos como atividade obrigatória, ao mesmo tempo em que serão estimulados a desenvolver **experiências inovadoras** em seu contexto e a participar de eventos no Estado e fora dele (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2010, p. 20, grifos nossos)

A “inovação” do trabalho docente é novamente citada no documento, o que indica a consideração, por parte do curso, da pesquisa como um elemento potencializador para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para os professores em formação. Essa relação dos Seminários Interdisciplinares com a prática docente assinalada no Projeto

Pedagógico do curso não constitui um aspecto referenciado no depoimento da coordenadora, o que parece indicar a forte influência que a forma universitária exerce entre os sujeitos portadores da cultura acadêmica. Ao explicar o funcionamento desse dispositivo formativo, coordenadora do curso ressalta a possibilidade de sistematização científica daquilo que os professores aprendem ao longo do curso e de participação dos professores em formação na organização de eventos científicos como “duas grandes questões” trabalhadas nos Seminários interdisciplinares:

Agora as duas grandes questões que a gente trabalha nesses seminários é: a gente propõe que os alunos construam esses seminários. Acho que já para eles aprenderem um pouco como se dá esse processo de construção de um evento científico, vamos colocar assim entre aspas [...] E além dessa questão, que eles construam o Seminário em si, há também a questão deles construírem o texto científico que será apresentado individualmente (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

A participação dos professores em formação na organização do evento científico, que constitui a fase final da proposta dos Seminários Interdisciplinares, indica relação com a perspectiva de professor pesquisador destacada pela coordenadora como um dos eixos ao qual se apoia esse dispositivo de formação. Como explica a Coordenadora do curso:

Esse Seminário Interdisciplinar, na verdade, seria um momento em que os alunos iriam sistematizar suas aprendizagens das disciplinas. Esse primeiro seminário, como é ao final do segundo período, então eles iriam sistematizar cientificamente, construir um texto científico para ser apresentado. Monta uma programação desse Seminário Interdisciplinar e cada aluno vai apresentar essa sistematização em forma de texto científico mesmo. Por que a gente vai definindo: primeiro seminário um resumo expandido, e o segundo e o terceiro seminário um artigo científico. E os professores das disciplinas vão auxiliando os alunos na construção desses textos científicos (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

O dispositivo de formação denominado “Seminários Interdisciplinares” preconiza o domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos, centrando-se na elaboração de artigos científicos. Prevê a gestão do tempo de estudo pelos professores em formação em consonância com as especificidades da forma universitária que regem o espaço acadêmico, destacando a possibilidade de os professores em formação identificarem o tema a ser investigado de acordo com seus próprios interesses:

E a gente deixa o aluno à vontade para escolher aquele tema que ele gostou, de alguma disciplina, um assunto de uma disciplina, para ele fazer uma

pesquisa auxiliada pelo professor que tenha passado pela turma ou professor que esteja naquele período com a turma [...] O seminário interdisciplinar está previsto no PPP como 60 horas. Só que essas 60 horas como são diluídas ao longo do período que a gente computa também esse momento de construção e esse momento de orientação (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

A importância que esse dispositivo de formação assume na proposta se revela na abrangência dos Seminários Interdisciplinares ao longo do curso, sendo desenvolvidos no 2º, 4º e 6º período (semestres/módulos) que integram a estrutura curricular, após a finalização de cada eixo temático. Esse modo de organização dos Seminários Interdisciplinares pelo curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste também parece revelar uma função compensatória considerando dificuldades dos professores em formação identificadas pelos formadores com relação à escrita, ao desenvolvimento de estudos científicos e à sistematização dos conhecimentos segundo a lógica acadêmica. Nesse sentido, a coordenadora do curso afirma que:

Principalmente nessa perspectiva do Seminário Interdisciplinar, dessas construções científicas, de estimular desde cedo essas construções, que é algo que a gente tenta resolver o problema de quando o aluno chega no final do curso que tem que fazer um TCC e alguns ficam perdidíssimos, e aí como resolver isso? A melhor forma de resolver é trabalhar desde o início do curso. Então nesse aspecto eu considero que o PPP do Parfor é até mais avançado do que os cursos regulares (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Com relação a esse caráter compensatório, de preparo dos professores em formação para a linguagem escrita habitualmente utilizada nos meios acadêmicos e para o desenvolvimento de habilidades investigativas, a coordenadora do curso destaca que esse dispositivo constitui um diferencial na proposta formativa do Parfor.

Os objetivos traçados pelo Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste para os Seminários Interdisciplinares indicam a relevância de se desenvolver habilidades de estudo, reflexividade sobre o cotidiano escolar, a elaboração e apresentação de trabalhos científicos e de promover a divulgação e a troca de experiências com outros profissionais, afinando-se aparentemente a uma perspectiva profissional de formação. No entanto, o delineamento desses Seminários Interdisciplinares acabam por assumir uma função claramente ligada à *forma universitária* de socialização, que presume o desenvolvimento de pesquisas científicas como o principal propósito desse dispositivo formativo com a finalidade de suprir as dificuldades enfrentadas pelos professores na escrita e sistematização dos conhecimentos segundo a lógica acadêmica. A força assumida pela *forma*

universitária no ensino universitário revela, portanto, tensões com a perspectiva profissional de formação.

De modo semelhante a essa proposta, inclusive sob a mesma denominação, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste também propõe o desenvolvimento de três Seminários Interdisciplinares. O que distingue essa proposta da anterior é a variedade de atividades e estratégias formativas admitidas como possibilidade para os Seminários Interdisciplinares, que são definidos como:

Atividades de integração interdisciplinar entre os diferentes conteúdos abordados ao longo do curso. Os temas abordados poderão ser de natureza **teórico-conceitual e/ou prático-aplicada**, referentes ao exercício da profissão docente e às políticas educacionais. Serão realizadas palestras, debates, mesas redondas, oficinas, relatos de experiências e quaisquer atividades de **natureza coletiva** que congreguem os alunos de uma mesma licenciatura ou de diferentes licenciaturas (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 76, grifos nossos).

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste amplia, para além das temáticas “teórico-conceituais”, a possibilidade de se abordar temas de “natureza prático-aplicadas”, considerando inclusive a condição profissional dos professores em formação ao citar os relatos de experiência como uma das atividades que podem integrar os Seminários Interdisciplinares. A “natureza coletiva” das atividades, ressaltada pela proposta, também assinala a dimensão interativa na formação dos professores que cursam a Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste.

Apesar da variedade de atividades possíveis para esse dispositivo de formação, a coordenadora do curso relatou que os seminários interdisciplinares acabaram por tomar contornos mais específicos, ligados às necessidades identificadas pelos formadores e pelos professores em formação no que se referem às habilidades da escrita:

Foi nesses seminários que nós mexemos na prática. Nós pegamos todos esses seminários, por que, como eles eram feitos: os seminários nos outros cursos era assim, a gente olhando a arquitetura curricular, a gente ia tentando suprir temas que estão previstos lá na Resolução 02 de 2015 e íamos montando um seminário para atender esses temas que o desenho do currículo não tinha sido suficiente e aí a gente já convidava especialistas desses campos e eles vinham, e elas **participavam como ouvintes, não como participantes na verdade**. Elas eram ouvintes, mas era na modalidade seminários interdisciplinares. **A interdisciplinaridade ficava por conta dos convidados**. Por exemplo, eu me lembro de um ano, foi “Prevenção e redução de danos” um dos convidados, [...] E aí **esses seminários eram temáticos, mas não eram interdisciplinares**. Então o que é que nós

mexemos nisso e que está no novo PPP, foi um desses seminários que a gente mudou para desenvolver com elas um trabalho da escrita. E o primeiro seminário foi a escrita escolar. Como é a escrita escolar? Porque a gente queria, a gente sonhava com essa continuidade, mas não pensava de usar os outros seminários interdisciplinares não. Aí elas pediram, no primeiro, elas pediram para no seminário interdisciplinar ser a continuidade e o aprofundamento da escrita, por que elas já estavam vendo a dificuldade da escrita no final do curso até chegar no sexto semestre. E aí a gente foi mexendo com isso e foi dando certo nessa modalidade. Então ficou por conta do [nome do grupo de estudos], do grupo de leitura e escrita, e **as necessidades que elas iam identificando e que as professoras iam solicitando da gente** (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

O relato da Coordenadora do curso parece revelar um descontentamento em relação ao formato original dos Seminários Interdisciplinares, pois considera que os professores em formação “participavam como ouvintes, não como participantes na verdade”, que “esses seminários eram temáticos, mas não eram interdisciplinares” e que “a interdisciplinaridade ficava por conta dos convidados”. Tendo em consideração a explicação da coordenadora do curso, a versão inicial dos Seminários Interdisciplinares parece assumir o sentido tradicional de um evento científico que se afina com a forma universitária de socialização. Apesar da nova versão implementada experimentalmente nesse dispositivo indicar a possibilidade de participação mais ativa dos próprios professores no processo formativo, se mantém se ligação com *a forma universitária* ao prever atividades que promovam o desenvolvimento da escrita segundo os parâmetros acadêmicos. Essas modulações dos Seminários Interdisciplinares no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste evidenciam – assim como o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste – tensões entre uma perspectiva profissional de formação e um tipo de formação compensatória no sentido de promover o ajustamento os professores à forma universitária.

Essas tensões indicam mais uma vez o caráter híbrido da formação em questão (BUENO; SOUZA; BELLO, 2007), ao integrar características da modalidade continuada (pautada por uma perspectiva profissional) e da modalidade inicial (pautada pela forma universitária), gerando conflitos entre os formadores sobre qual perspectiva priorizar na formação.

As controvérsias sobre a definição das atividades formativas em jogo nesse tipo de formação *híbrida* revelam a potência da forma universitária que rege predominantemente a cultura acadêmica. Segundo a coordenadora do curso, as alterações realizadas nos Seminários Interdisciplinares de modo a atender as necessidades formativas dos professores em exercício, priorizando o desenvolvimento das habilidades de escrita, foram relevantes ao ponto de serem

incorporadas no novo Projeto Pedagógico do curso (que não foi implementado devido à descontinuidade do Parfor):

E eu posso lhe dizer com certeza e com prazer de dizer que tudo que a gente tinha de seminários, seminários integrativos, que era os seminários interdisciplinares integrativos, nós trabalhamos a escrita delas, desde a escrita escolar até a construção... e a professora do [nome do grupo de estudos] acompanhou a formação delas até agora. Então elas tiveram em seis semestres, conhecimentos, leituras, produções textuais, **só preparando elas para a escrita final do TCC na modalidade memorial**. Tenho certeza que os trabalhos terão, se não forem trabalhos maravilhosos, **serão marcados com esse diferencial de formação que elas receberam**. E eu fico muito à vontade e muito contente de falar disso, por que quando a gente pode fazer uma **mudança curricular que responde a uma demanda tão significativa como é a escrita**, a gente... eu pelo menos fico feliz de já ter colocado isso em prática. Mas o nosso novo PPP já tem tudo isso registrado como uma formação diferencial (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

Os seminários interdisciplinares do curso de Pedagogia/Parfor5/Nordeste acabaram assumindo contornos semelhantes àqueles propostos no curso de Pedagogia/Parfor1/Nordeste, como maneira de preparar os professores para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, de superar as dificuldades identificadas em relação à essa linguagem científica tipicamente característica da forma universitária.

Com base na análise dos dados referentes aos dispositivos de formação que compreendem a diversificação e aprofundamento dos conhecimentos nas propostas de formação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, pode-se destacar tres grupos de dispositivos:

- 1) Baseados na participação em diversificadas atividades acadêmicas: Estudos Independentes/Parfor1/Nordeste; Atividades complementares/Parfor4/Norte.
- 2) Baseados no desenvolvimento de estudos orientados em atividades de natureza acadêmica: Seminários temáticos/Parfor2/Nordeste, Atividades Acadêmico-Científico Culturais/Parfor2/Nordeste, Atividades Acadêmico-Científico Culturais//Parfor3/Sudeste; Atividades integrantes//Parfor4/Norte, Atividades Complementares/Parfor5/Nordeste, Atividades integradoras/Parfor6/Nordeste, Atividades Acadêmicas complementares/Parfor7/Sul.
- 3) Baseados em práticas investigativas e na elaboração de pesquisas: Seminário Interdisciplinar/Parfor1/Nordeste; Atividades complementares/Parfor2/Nordeste, Seminário Interdisciplinar/Parfor5/Nordeste.

As atividades de pesquisa também são citadas em alguns dos dispositivos formativos que compreendem o segundo grupo, mesmo que não constituam o foco central, haja visto o amplo conjunto de atividades previstas para os dispositivos que compreendem esse grupo.

As atividades relativas ao terceiro grupo de dispositivos formativos são apontadas pelos coordenadores como sendo específicas para a formação dos professores em exercício, constituindo um *diferencial* das propostas do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor correspondentes. Tais dispositivos formativos (Seminário Interdisciplinar/Parfor1/Nordeste; Atividade Complementares/Parfor2/Nordeste, Seminário Interdisciplinar/Parfor5/Nordeste) se baseiam em uma perspectiva bastante difundida nos meios acadêmicos, a de *professor pesquisador*, prevendo atividades de pesquisa com a finalidade de desenvolver uma postura investigativa entre os professores em formação, bem como habilidades de escrita segundo a lógica acadêmica.

A concepção de professor como *pesquisador* emerge na área da formação docente associada aos estudos apresentados de modo mais elaborado pelo pesquisador inglês Lawrence Stenhouse, recebendo maior atenção nas últimas décadas, com a emergência de novas exigências atribuídas aos professores que, entre outros aspectos, deixam de ser concebidos como meros executores dos currículos e passam a ser requisitados a decidir, gerir situações e interpretar criticamente as orientações globais (ALARCÃO, 2001).

Stenhouse (1976) advoga que o desenvolvimento do currículo constitui um meio para desenvolvimento profissional dos professores, pois seria a partir dele e de seu ambiente experimental que se torna possível “explorar os problemas do ensino e construir uma teoria do currículo e uma pedagogia” (p. 10). Essa ideia revela a preocupação do autor com o que denomina de “experientialismo educacional” (STENHOUSE, 1976, p. 06), pois seria esse o caminho para alcançar a “melhoria gradual à luz da nossa experiência” (idem). A partir dessa concepção, Stenhouse (1976) rejeita a ideia de aplicação dos resultados de pesquisa e ressalta a importância dos professores, como pesquisadores, questioná-los e testá-los criticamente no exercício da docência. A pesquisa como a base do ensino dos professores requer o desenvolvimento de algumas ações apontadas pelo autor:

Essa abordagem de pesquisa envolve: 1. A documentação dos problemas e efeitos previstos por professores e pesquisadores; 2. A evolução de procedimentos experimentais (hipotéticos) para enfrentar esses problemas; 3. O estudo de caso de escolas e salas de aula individuais; 4. Teste de hipóteses sobre possíveis efeitos por testes psicológicos, pesquisas e entrevistas; 5. Estudo dos problemas de transferência de ideias do grupo experimental para o sistema. Isso implica pesquisa baseada em professores ou estreita colaboração professor-pesquisador. Não existe uma fórmula simples para

aplicar. Eu estou pedindo experimentalismo no currículo, a fim de fornecer ao professor uma estrutura para o experimentalismo no ensino. O professor não deve procurar aplicar resultados de pesquisa, mas sim testá-los criticamente. Tal questionamento cético é a base do desenvolvimento do professor (STENHOUSE, 1976, p. 10).

A consideração da pesquisa como eixo do desenvolvimento profissional dos professores como pesquisadores torna as salas de aula típicos laboratórios de ensino (LUDKE, CRUZ, 2005, p. 87).

Seguindo a perspectiva de Stenhouse, John Elliott, também na Inglaterra, desenvolve a ideia de *pesquisa-ação* a partir de uma perspectiva interacionista, considerando que a melhoria da prática docente não ocorre isoladamente e depende da interação que os professores estabelecem com seus pares de modo a atender às situações inerentes dos contextos pessoais, profissionais, organizacionais e políticos que estão em contínua mudança (ELLIOTT, 1993). A pesquisa-ação, centrada nos processos de interação entre as ações individuais e as ações sociais, requer que os professores desenvolvam a capacidade de monitoramento auto reflexivo contínuo, de coletar informações, de formular e testar hipóteses com a finalidade de alcançar inovações que contribuam para dar respostas às situações problemáticas da prática (ELLIOTT, 1993).

Apesar da noção de professor pesquisador estar associada às formulações de Stenhouse, Alarcão (2001), ressalta que historicamente essa perspectiva já encontrava-se efetivamente nas obras de John Dewey, que concebia os professores como *estudantes do ensino*, e, posteriormente, alcança maior destaque a partir da concepção de *profissional reflexivo* formulada pelo pesquisador americano Donald Schön (que não se dirige especificamente à docência, mas alcança repercussão nos debates acadêmicos e políticas envolvendo a área da formação de professores)⁶³. A esse respeito a autora explica que:

Ao recordarmos Stenhouse, temos de reconhecer que estamos perante uma perspectiva de professor entendido como profissional reflexivo, termo cunhado por Schon nos anos 80. Profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social. Estamos perante uma perspectiva interacionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção (ALARCÃO, 2001, p. 04).

Pimenta (2006) também explica a gênese da concepção de professor pesquisador a

⁶³ Essa compreensão a respeito da repercussão que o conceito de *profissional reflexivo*, formulado por Donald Schön (1997, 2000), alcança na definição da noção de professor pesquisador também é assinalada por outros autores, como Ludke (2001), Ludke e Cruz (2005) e Pimenta (2006).

partir da perspectiva schöniana:

Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação enfim. A esse movimento o autor denomina *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor *pesquisador de sua prática* (PIMENTA, 2006, p. 20).

Embora se considere as diferentes abordagens entre os estudos dos autores referenciados como pioneiros nas formulações que culminaram nas concepções a respeito do professor pesquisador e em uma variada produção acadêmica sobre esse assunto, ressalta-se que os mesmos parecem convergir sobre uma perspectiva que concebe os profissionais como produtores de conhecimentos.

A produção de conhecimentos a partir da pesquisa na formação e na prática docente requer dos professores o desenvolvimento da capacidade de “se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (ALARCÃO, 2001, p. 06). Desse modo, um projeto de formação associado à perspectiva de investigação requer o desenvolvimento de algumas competências e capacidades que são descritas por Alarcão (2001) no quadro a seguir:

Quadro 18: Competências e atitudes descritas por Alarcão (2001) como importantes para o professor como investigador

Atitudes	Competências de ação	Competências metodológicas	Competências de comunicação
• espírito aberto e divergente, • compromisso e perseverança, • respeito pelas ideias do outro, • autoconfiança, • capacidade de se sentir questionado, • sentido da realidade, • espírito de aprendizagem ao longo da vida	• decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projetos, • capacidade de trabalhar em conjunto, • pedir colaboração, • dar colaboração.	• observação, • levantamento de hipóteses, • formulação de questões de pesquisa, • delimitação e focagem das questões a pesquisar, • análise, • sistematização, • estabelecimento de relações temáticas, • monitorização.	• clareza, • diálogo, (argumentativo e interpretativo), • realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da obra de Alarcão (2001, p. 09).

Essas características consideradas como relevantes para os professores pesquisarem e experimentarem aspectos de sua prática, não deve estar dissociada de referenciais teóricos que contribuam para analisar os problemas educativos, pois, como afirma Serrão (2006, p. 154), “a teoria assume papel de mediação entre uma prática passada e uma prática presente, visando a transformação desta última, uma vez que ela se torna fonte de problemas que geram ações e saberes e o professor torna-se, então, um pesquisador”. As palavras dessa autora assinalam o caráter situado desse tipo de pesquisa a ser realizado pelos professores da educação básica, considerando a relevância da teoria para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

No que se refere aos contornos desse tipo de pesquisa desenvolvido pelos professores que atuam nas escolas, Gatti (2014) apresenta distinções entre o que denomina *pesquisa acadêmica* e *pesquisa aplicada* ou *pesquisa engajada*. De acordo com a autora, a pesquisa acadêmica se apoia em teorias e referenciais teóricos desde a definição do problema a ser investigado até a conclusão do estudo, tendo como propósito “evidenciar realidades a partir de uma perspectiva teórica dada, validar teorias, criar novo ramo explicativo, levantar lacunas na teoria, propor outra ótica explicativa” (GATTI, 2014). No caso da pesquisa *engajada*, a autora destaca que a finalidade se concentra em “evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas” (GATTI, 2014).

Em comparação com a pesquisa acadêmica, Alarcão (2001) também assinala o caráter *situado* e as condições para a pesquisa a ser realizada pelo professor-investigador que atua no contexto da escola:

[...] reconheço que as condições existenciais e as funções e as responsabilidades sociais que o professor detém lhe criam um contexto específico que, determinando os objectivos da investigação, lhe determinam também as metodologias e o destino dessa mesma investigação. Tem existido um confronto entre as exigências de uma investigação académica dirigida no sentido de um saber cada vez mais específico, mais teorizante, mas também mais parcelar, redutor da complexidade e expresso em géneros discursivos e linguagem muito próprios e as exigências da investigação realizada pelos professores, que vai na direcção de um saber mais integrado, mais holístico, mais directamente ligado à prática, mais situado e mais rápido nas respostas a obter (ALARCÃO, 2001, p. 07).

Ainda em consideração ao modo como se concebe a pesquisa no âmbito do professor investigador, Alarcão (2001) destaca dois princípios da pesquisa que se relacionam diretamente com a atividade profissional desempenhada pelos docentes nas escolas e o caráter colaborativo desses estudos por eles desenvolvidos:

1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor. 2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas (ALARCÃO, 2001, p. 06).

Apesar das distinções apontadas por Alarcão (2001) e Gatti (2014) a respeito da pesquisa acadêmica e da pesquisa realizada pelos professores atuantes nas escolas, André (2016) assinala que ambas apresentam algumas similaridades, pois se apoiam em procedimentos teóricos-metodológicos rigorosos, em processos sistemáticos de planeamento, desenvolvimento e relato dos dados, tal como se exige em qualquer tipo de pesquisa. O papel que a pesquisa assume na formação inicial de professores, segundo a autora, consiste “no envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimento, na medição do professor e na aprendizagem interativa e colaborativa” (ANDRÉ, 2016, p. 35).

A pesquisa em dispositivos de formação com contornos profissionais precisa considerar as situações do contexto de trabalho dos professores na escola; a participação ativa desses profissionais no delineamento do problema e na definição dos caminhos e procedimentos a serem seguidos para alcançar a produção do conhecimento sistematizado; a importância da fundamentação teórica como a base para as análises e reflexões empreendidas; e a dimensão interativa e colaborativa entre os pares e outros profissionais.

A noção de professor pesquisador desenvolvida por Stenhouse (1976) assinala uma perspectiva que concebe os professores como produtores de saberes e a sala de aula como um laboratório que possibilita o desenvolvimento de experimentações dos aspectos que envolvem sua prática fundamentadas em referenciais teóricos que contribuam para analisar os problemas educativos. Segundo Alarcão (2001) a noção de professor pesquisador coloca em evidência o caráter situado da aprendizagem experiencial, ou seja, de formação em situação de trabalho, de *investigação-acção* partindo da perspectiva elaborada por Donald Schön no campo mais amplo da formação profissional.

Retornando aos dados reunidos sobre os dispositivos formativos que constam nas propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, podemos dizer que os mesmos indicam a coexistência de características presentes entre dois *paradigmas* (ZEICHNER, 1983). O *paradigma personalista*, que se revela na consideração das necessidades e preocupações percebidas pelos professores em seu processo de formação, possibilitando a escolha de temas, conteúdos e atividades de seus interesse e maior autonomia no desenvolvimento de seu percurso formativo. O *paradigma orientado para a pesquisa* que assume como principal

função o desenvolvimento da capacidade do que para o que Dewey (1933) consiste na “ação reflexiva”, priorizando o desenvolvimento de habilidades investigativas tendo como foco o ensino e os contextos em que ele se desenvolve.

Entretanto, diferente do que prevê o *paradigma orientado para a pesquisa* (ZEICHNER, 1983), os dados reunidos indicam que o contexto de trabalho dos professores foi pouco considerado nos dispositivos formativos que focalizam a pesquisa e a noção de professor pesquisador. Esses elementos constitutivos de uma perspectiva profissional de formação parecem ‘tragados’ pela forma universitária que impera na cultura acadêmica.

A perspectiva profissional de formação valoriza o trabalho dos professores como um espaço potencial de aprendizagens profissionais, tal como prevê a *aprendizagem situada* (LAVE, WENGER, 1991) ou a concepção de *formação em contexto* (FERREIRA, 2009; FORMOSINHO, 2009)

O caráter situado da aprendizagem por meio da pesquisa constitui um dos apontamentos presentes no Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, esclarece que:

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica (BRASIL, 2001, p. 35).

Com essa compreensão, o referido Parecer ainda destaca os conhecimentos necessários aos professores que desenvolvem pesquisas no âmbito das situações de trabalho:

Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc. [...] O curso de formação de professores deve, assim, ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 36).

Em consideração a esses conhecimentos necessários aos professores para o desenvolvimento de uma postura investigativa, os cursos de Licenciatura em

Pedagogia/Parfor, que preconizam a pesquisa na formação de professores em exercício, tem investido no desenvolvimento de habilidades de escrita segundo uma linguagem acadêmica tendo em vista as dificuldades que estes enfrentam para se afiliarem aos códigos universitários. Esse dado coloca em questão o modo como a escrita tem sido concebida na elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso, dispositivo que se impõe na formação universitária e que se materializa também nas propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor.

10.2. Entre a escrita profissional e a escrita acadêmica na formação de professores em exercício

A escrita assume um papel importante no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que possibilita a discussão mais aprofundada sobre os elementos que compõem sua prática, reflexões acerca de seu trabalho, a sistematização dos conhecimentos por eles produzidos e a divulgação e a troca de conhecimentos e experiências entre os pares profissionais em sintonia com a concepção de profissionalização docente.

No entanto, em que pese esse valor profissional, a ênfase em atividades de natureza acadêmica assumida por alguns dispositivos formativos nas propostas formativas analisadas assinala a forte influência que a forma universitária exerce sobre a formação dos professores em exercício. A possibilidade de alguns dispositivos formativos assumirem contornos profissionais por meio do estabelecimento de relações mais próximas com a prática docente parece subvertida no processo formativo de modo a suprir as necessidades de *afiliação* (COULON, 2017) dos professores em exercício ao universo acadêmico, principalmente por meio da aprendizagem da escrita segundo uma lógica de construção científica.

Ao se conceber a escrita como um instrumento potencialmente formativo, à medida em que desenvolve, revisa e transforma o conhecimento dos sujeitos (CARLINO, 2003), considera-se relevante analisar quais os contornos que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) assume na formação de professores em exercício, mais especificamente no âmbito dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor focalizados.

Como anteriormente destacado, os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste, Parfor3/Sudeste, Parfor5/Nordeste e Parfor7/Sul assinalaram dificuldades enfrentadas por parte dos professores em formação com relação ao modo de leitura e escrita característico ao ensino universitário. Pensando nessa problemática, os de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste e Parfor5/Nordeste criaram, por meio de dispositivos formativos, estratégias para que os professores em formação desenvolvessem a

capacidade de sistematizar os conhecimentos abordados ao longo do curso e de escrever de acordo com os parâmetros inerentes à lógica acadêmica. Essas propostas, apresentavam entre outras preocupações, a necessidade de preparar os professores em formação para a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso, momento da formação em que estas dificuldades se tornavam ainda mais evidentes.

As dificuldades indicadas estão centradas no ajustamento dos professores em formação ao modo particular de socialização característico da forma universitária inerente à cultura acadêmica, ao invés dos problemas e situações que sucedem da complexidade do contexto profissional.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso, componentes tradicionalmente presentes na estrutura curricular do ensino universitário, são marcados por características que compõem a forma universitária de socialização, principalmente no que se refere à produção e transmissão de conhecimentos científicos e ao modo específico de relação com a escrita acadêmica. Novamente, a influência da forma universitária se revela no processo de formação dos professores em exercício, não apresentando, na maioria das propostas analisadas, adequações a esse dispositivo formativo que possibilitasse uma aproximação com uma perspectiva profissional de formação.

Entre as propostas formativas analisadas, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor3/Sudeste é o único que não prevê a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso em sua estrutura curricular, ficando a cargo de cada professor de disciplina a solicitação de trabalhos finais provenientes aos conteúdos trabalhados. A esse respeito a coordenadora explica que:

Nosso curso não tem trabalho de final de curso. Não, a Graduação em Pedagogia em [cidade] não tem. [...] Quando nós fizemos a reforma em 2000a gente entendeu que naquele momento não era necessário (Coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste).

Você tem trabalhos finais em cada disciplina, que cada professor escolhe o que será, mas não tem a monografia, não tem nenhum tipo de trabalho para finalizar o curso, que seja vinculado à uma disciplina de monografia, não, não tem. Nós não temos monografia na grade (Coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste).

A abstenção desse dispositivo na proposta de formação pode indicar a consideração de que esse modo de escrita tradicionalmente voltado para a pesquisa não seja adequado para a formação profissional dos professores iniciantes ou dos professores em exercício, já que se

utiliza do mesmo Projeto Pedagógico no curso de Pedagogia/Parfor3/Sudeste.

Diferente dessa proposta, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste inclui, além dos Seminários Interdisciplinares, dois componentes na estrutura curricular que focalizam o desenvolvimento da capacidade de escrita segundo a lógica acadêmica e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. O primeiro, denominado de Seminário de Pesquisa compreende as seguintes atividades:

Discussão de temas que serão constituídos em propostas de trabalho investigativo para produção de monografia, por meio da apresentação das intenções dos alunos e desenvolvimento de atividades variadas no sentido de subsidiar a contextualização e delimitação dos objetos de pesquisa (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2013, p. 72).

A relação com o contexto profissional dos professores não é mencionada nesse componente, assim como no componente denominado Monografia, que é descrito do seguinte modo:

A monografia de conclusão de curso será elaborada pelo aluno com a orientação de um professor designado para tal fim, a partir da apresentação de projeto de pesquisa e deverá ser apresentada no II Seminário de Pesquisa, entendido como componente obrigatório para todos os alunos concludentes do curso na turma. Seu desenvolvimento se dará a partir das normas específicas do Curso de Pedagogia da [universidade] (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2013, p. 31)

Ementa: Orientação coletiva e individual dos alunos na escolha do objeto de pesquisa, coleta e análise de dados e produção do texto monográfico (PPP/PARFOR1/Nordeste, 2013, p. 84).

O documento indica que o desenvolvimento da monografia deverá seguir normas específicas do Curso de Pedagogia regular da instituição, o que indica que não se tem oficialmente delineado um dispositivo formativo mais próximo de uma perspectiva profissional de formação. A orientação dos trabalhos monográficos e as etapas de sua elaboração também parecem seguir o modo convencional de construção de uma pesquisa científica e de um Trabalho de Conclusão de Curso segundo a lógica acadêmica.

Ao responder uma questão sobre a possibilidade de relação entre a monografia e o estágio supervisionado, a coordenadora do curso parece reconhecer a distância entre a elaboração da monografia e a prática profissional dos professores em formação. No entanto, destaca que os próprios professores acabavam por definir seus objetos de pesquisa para a monografia a partir de questões observadas durante a realização do estágio supervisionado:

É algo que ainda é muito difícil, inclusive estabelecendo um paralelo com o curso regular, ainda é muito difícil promover essa interlocução entre o estágio e o Trabalho de Conclusão de Curso. É como se a estrutura, os professores e os alunos entendessem que são momentos bem distantes um do outro quando poderia ser mais próximos ou aproveitados, um estar dentro do outro, ao mesmo tempo estar cumprindo o estágio você já poder pesquisar sobre um objeto e já ir sistematizando o seu Trabalho de Conclusão de Curso. Então são momentos distintos ainda. Mas é claro que para alguns alunos, quando eles cumprem estágio, então é a partir do estágio que eles vão definindo os seus objetos de investigação, então nesse sentido é um ponto positivo. O aluno, a partir do momento que **conhece outra realidade** ele vai refletindo um pouco mais sobre o fenômeno educativo e vai definindo qual é o objeto de estudo que ele quer seguir (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Esse relato da coordenadora revela que a concepção de Estágio Supervisionado e de Trabalho de Conclusão de Curso que circula no meio acadêmico se mantém muito próxima da forma universitária, indicando a tradicional problemática de separação entre teoria e prática na formação. Considerando a ênfase atribuída à concepção de professor pesquisador em outros dispositivos do curso, nesse relato a figura de pesquisador parece se sobressair em relação à figura de professor, quando a coordenadora menciona aspectos como a definição do “objeto de estudo”; o distanciamento do objeto pesquisado a partir do conhecimento de “outra realidade” nos estágios supervisionados; a reflexão sobre o “fenômeno educativo” de um modo amplo e não situado no próprio contexto de trabalho do professor em formação. Esse dado sugere que a forma universitária de socialização também orienta a perspectiva daqueles que fazem parte da comunidade que integra a cultura acadêmica.

Também apresentando os mesmos contornos ligados à forma universitária de socialização, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte apresenta de modo sucinto as atividades que compõem a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso por meio das ementas:

PROJETO DE TCC Socialização das linhas de pesquisa e dos projetos de investigação dos docentes do Curso. Definição da problemática de investigação discente e da orientação docente. Elaboração do projeto de pesquisa com orientador (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 52).

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC. Execução do projeto de pesquisa. Apresentação e defesa da monografia perante banca examinadora (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 54).

O coordenador do curso explica o funcionamento desse *dispositivo* formativo, também

de modo conciso:

Em “Projeto de TCC” os estudantes têm as informações básicas para planejar e executar um TCC. A disciplina de “Trabalho de conclusão de curso” acompanha a efetiva execução do TCC, que em nosso caso é um artigo científico (Coordenador Ped/Parfor4/Norte).

O modo sucinto como esse dispositivo formativo é explicado no Projeto Pedagógico do curso e pelo coordenador parece indicar uma concepção tão estruturada, cujos contornos dispensam uma definição explícita, como os aspectos que o caracterizam estivessem subentendidos na própria expressão que o designa, suprimindo estimativas de mudanças, como, por exemplo, uma aproximação desse dispositivo formativo com uma perspectiva profissional de formação. Apesar do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte utilizar o mesmo projeto do curso de Pedagogia regular, parece assinalar de modo mais amplo a possibilidade de se desenvolver atividades de escrita apoiadas em uma perspectiva reflexiva, considerando o contexto educativo e a prática profissional docente:

No caso do Curso de Pedagogia de [cidade], o desenvolvimento dos conhecimentos, atitudes e habilidades (item 2.2.5 do presente Projeto) definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação da docência (nos âmbitos formativos do ensino, da gestão e da produção do conhecimento), além dos instrumentos acima apontados, poderá utilizar-se de: elaboração de projetos de pesquisa ou para a difusão do conhecimento em outros espaços sociais ou para a busca de solução de problemas identificados num contexto educacional; **reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional, expressa textualmente**; realização de trabalhos monográficos de pesquisa; relatórios finais de estágio supervisionado; produção de materiais e recursos para utilização didática ou de difusão do conhecimento; identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e observados em situação de estágio, pesquisa e extensão (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 33, grifos nossos).

O curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul também seguiu o regulamento do curso de Pedagogia regular, não indicando alterações no modo de conceber o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso:

Art. 18. As atividades acadêmicas de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso devem atender aos objetivos do projeto pedagógico do programa e seguirão, no que couber, os regulamentos referentes ao curso de Pedagogia regular da [universidade], sendo que a média final não poderá ser inferior a 7,0 (sete). (PARFOR7/Sul, Resolução/2009).

Trabalho de Conclusão de Curso I Elaboração do projeto de pesquisa e desenvolvimento da primeira fase da pesquisa (PARFOR7/Sul, Resolução/2009, p. 10).

Trabalho de Conclusão de Curso II, III, IV - Desenvolvimento do trabalho monográfico de pesquisa (PARFOR7/Sul, Resolução/2009, p. 10-11).

Trabalho de Conclusão de Curso V - Desenvolvimento e conclusão do trabalho monográfico de pesquisa (PARFOR7/Sul, Resolução/2009, p. 12).

Essa similaridade com a proposta regular de formação é assinalada pelo coordenador do curso ao explicar “[...] o curso foi idêntico ao curso regular, inclusive com o TCC, o Trabalho de Conclusão de Curso” (Coordenador Ped/Parfor7/Sul). Esse dado indica que o curso não previa formalmente uma relação entre o Trabalho de Conclusão de Curso – e outros *dispositivos* formativos – com a prática profissional dos professores em formação.

As normas para o Trabalho de Conclusão de Curso caracterizam-se por atividade de pesquisa científica cujos contornos seguem a lógica de escrita acadêmica:

Art. 1º O Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia/Parfor – TCC é um **trabalho monográfico que deverá ter caráter científico e/ou filosófico**, em conformidade com os princípios gerais de um trabalho de pesquisa no campo da Educação, constituindo-se **pesquisa teórica ou teórico-empírica**.

Art. 2º O TCC deverá focalizar temas relacionados aos conteúdos e objetivos do curso.

Art. 3º O TCC é atividade essencial e obrigatória para a conclusão do curso e deverá ser desenvolvido individualmente pelo estudante

Parágrafo único: Um terço da carga horária destinada às atividades acadêmicas especiais de TCC estará prevista em calendário regular para garantir as atividades de orientação

Art. 4º São objetivos do TCC:

I – **Aprofundar os conteúdos** abordados durante o curso

II – **Realizar um trabalho de pesquisa** em todas as suas fases: do projeto à comunicação escrita e oral

Art. 8º O TCC deverá ser estruturado de acordo com as normas da ABNT.

Art. 9º O prazo para elaboração e apresentação do TCC é de 3 (três) Módulos, e compreenderá a estruturação de um trabalho escrito de caráter monográfico resultante do professor de pesquisa e a apresentação oral e defesa pública com banca constituída pelo Coordenador do Curso de Pedagogia/Parfor a partir das indicações dos respectivos orientadores (PARFOR7/Sul, Deliberação/Regulamento do TCC, 2011)

Assim como a coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste, o coordenador Ped/Parfor7/Sul explica que a possibilidade do próprio professor em formação escolher a temática a ser pesquisada no Trabalho de Conclusão de Curso resultou em algumas

iniciativas que estabeleceram essa relação com a prática profissional e em outras mais distanciadas do contexto de trabalho:

Então ele foi realizado exatamente como no curso regular, porém, como no curso regular a temática ela é livre, digamos assim, é uma temática que nós procuramos fazer com que o estudante aprofunde aquilo que no curso ele achou que [xxx] ou algo que ele tenha maior gosto enfim e faça essa opção. Então houve muitos casos em que os estudantes utilizaram as suas práticas, mas houve estudantes que foram para outros campos que não conheciam ou tinham simpatia por conta de desconhecimento antes do curso e que durante o curso tomaram contato e preferiram aprofundar estudos nessas temáticas. Então isso variou bastante (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

O relato do coordenador indica que a possibilidade de escolha da temática a ser abordada no Trabalho de Conclusão de Curso pelos professores em formação resultou em uma variedade de pesquisas que focalizam tanto a prática profissional, como outros temas abordados de acordo com seus interesses.

Por último, os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste, Parfor5/Nordeste e Parfor6/Nordeste/Nordeste assinalam algumas mudanças no modo de conceber os Trabalhos de Conclusão de Curso na formação dos professores em exercício, indicando aproximações com a prática e o contexto de trabalho desses profissionais.

No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste, os Trabalhos de Conclusão de Curso podem ser realizados em grupo e recomenda-se que sejam abordadas questões relacionadas à “comunidade ou ao trabalho e suas vivências”, como destaca o Projeto Pedagógico do curso:

- a) O Trabalho monográfico poderá ser realizado em equipe de no máximo 04 pessoas, como resultado de um processo de pesquisa desenvolvido durante o curso.
- b) A execução do trabalho deverá partir de um tema central, cabendo a cada membro da equipe a responsabilidade de desenvolver uma parte constante da monografia, assim como, participar da elaboração do todo.
- c) Os (As) professores (as)-estudantes não devem esquecer **que a monografia abordará assuntos relacionados à comunidade ou ao trabalho e suas vivências** (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 164, grifos nossos).

Essa característica atribuída à monografia no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste revela-se também na descrição das finalidades desse dispositivo formativo ao prever uma articulação entre ensino e pesquisa:

A Monografia tem como finalidade estabelecer **a articulação entre o ensino e a pesquisa, ao tempo em que estimula a atividade de produção científica e técnica**. Constitui-se em uma produção a partir dos interesses dos alunos; respaldados pela discussão teórica em componentes curriculares e orientados por um professor-pesquisador (MANUAL DE ORIENTAÇÕES ACADÊMICAS/PARFOR2/Nordeste, 2010, p. 20, grifos nossos).

Sobre essa perspectiva atribuída aos Trabalhos de Conclusão de Curso mais voltados às questões profissionais dos professores em formação, a coordenadora do curso ainda esclarece que:

[...] esses alunos estão em sala de aula, são professores, mas a maior parte não tem nenhuma orientação, nenhuma experiência em pesquisa. Eles são professores de ensino, eles não tem. Como eles não têm formação universitária ainda, a formação universitária é essa, do PARFOR, na maioria deles é primeira licenciatura, primeira graduação. Então eles trabalham no início do curso, no primeiro semestre eles têm a Metodologia da Pesquisa que vai trabalhar a parte teórica da pesquisa científica. Para dar suporte para o trabalho do TCC, o trabalho de conclusão de curso que é uma monografia que eles produzem [...] **Então é orientação para a pesquisa educacional fazendo essa relação com a escola mesmo**, a realidade dele por que na medida do possível esse é um objetivo, intenção do projeto é que os alunos... **todo o processo de estudo contribua para a melhoria do seu desempenho enquanto profissional de educação**, enquanto professor da educação básica, enquanto pedagogo na educação básica. **Então o TCC dele deve trazer uma problemática vivenciada experimentada**, um questionamento lá trazido da sua experiência enquanto professor (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

A coordenadora destaca a dificuldade dos professores em formação em relação à pesquisa inerente à formação universitária, assim como já destacado por outros cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados. Segundo a coordenadora, são desenvolvidas estratégias para superar essas dificuldades por meio do componente denominado de Metodologia da Pesquisa, buscando conciliar a pesquisa com as experiências dos professores em formação. Apesar dessa consideração, a proposta para o Trabalho de Conclusão de Curso não abandona as características de uma pesquisa científica, como se apresenta na definição a seguir:

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC. Consiste em uma produção de conhecimentos, resultante de trabalhos de pesquisa que o professor (a)-estudante deve realizar durante a sua trajetória no Curso, sob o acompanhamento dos (as) professores (as)-formadores (as) aos quais tais trabalhos estão vinculados. A temática dessa produção tem a sua origem nos interesses e indagações decorrentes desses trabalhos, sobretudo, a partir dos Componentes Curriculares Metodologia da Pesquisa e Pesquisa na Educação

Básica (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 95).

A forma universitária que orienta a elaboração do Trabalho de Conclusão de curso impõe, como já destacado pela coordenadora do curso, dificuldades para os professores em formação com relação à linguagem escrita e ao modo como se realiza a pesquisa, próprios da cultura acadêmica. Nesse sentido, algumas ações foram desenvolvidas para amenizar esse problema, como destacam os excertos do “Kit do aluno”:

Metodologia da Pesquisa orienta o professor-aluno na sistematização e produção de conhecimentos, isto é, oferece a fundamentação teórica e prática, necessária para **capacitá-lo na elaboração de projetos acadêmicos de pesquisa**, preparando-o para a produção de trabalhos acadêmicos, como a monografia ao final do curso (KIT DO ALUNO/PARFOR2/Nordeste, p. 15, grifos nossos).

OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL. **Este componente foi introduzido, após a avaliação das etapas anteriores, em que ficou detectado que a maior dificuldade do alunado estava na leitura compreensão e produção de textos.** Nas oficinas, pretende-se exercitar a construção do pensamento, por meio das diversas modalidades linguísticas e diferentes gêneros textuais, oportunizando práticas que focalizem a leitura e escrita, contribuindo, assim, para a formação do leitor/produtor (KIT DO ALUNO/PARFOR2/Nordeste, p. 14, grifos nossos).

Os componentes denominados de Metodologia da Pesquisa e Oficina de Leitura e Produção Textual parecem assinalar a finalidade de promover o ajustamento dos professores em formação à cultura acadêmica por meio da apropriação da linguagem escrita e da leitura característicos do contexto universitário, tendo em vista a dificuldade de *afiliação* (COULON, 2017) nesse meio.

Demonstrando relação com a prática profissional dos professores em formação, o curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste descreve o Trabalho de Conclusão de Curso como um “componente curricular, do tipo produto, que representa a culminância dos estudos e da prática pedagógica orientada” (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 64). Esse dispositivo de formação, concebido como “produto” final do processo formativo, também dispõe de momentos de “preparação” dos professores para a elaboração do trabalho segundo a lógica acadêmica, pois, além do Seminário Interdisciplinar, também inclui o componente denominado de Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso:

PROJETO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – PTCC.
Ementa: Disciplina concentrada nos **aspectos conceituais e metodológicos**

necessários à elaboração de trabalhos acadêmicos, com vistas a preparar os estudantes para a elaboração de trabalhos de conclusão de curso (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 74, grifos nossos).

Como continuidade desse processo, o curso também propõe o componente curricular denominado de Trabalho de Conclusão de Curso, que assinala o percurso acadêmico dos professores em formação como foco das análises:

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO. Ementa: Elaboração de trabalho que consistirá numa **descrição circunstanciada, analítica e crítica** que o concluinte fará do seu percurso acadêmico. Este trabalho deverá conter também **uma descrição das expectativas do aluno em relação à vida profissional** (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 74, grifos nossos).

O Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso, anexo ao Projeto Pedagógico, descreve esse dispositivo formativo como uma atividade desenvolvida a partir do gênero discursivo “memorial de formação” que prevê a articulação entre o percurso acadêmico e as expectativas profissionais dos professores em formação:

Art. 1º. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC corresponderá, no curso de Licenciatura Especial em Pedagogia a um Relatório de Curso (tipo **memorial de formação**) que consistirá numa descrição circunstanciada, analítica e crítica que o concluinte fará do seu **percurso acadêmico**. O Relatório deverá conter também uma **descrição das expectativas do aluno em relação à vida profissional**. Outra alternativa será a elaboração de monografias de cunho teórico ou de teórico-empírico (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 79).

O memorial de formação também constitui, entre outras opções, uma atividade sugerida para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso no curso regular de Pedagogia da instituição, com a diferença que o foco das análises se traduz nas experiências de estágio dos estudantes, como aponta o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso correspondente:

Art. 2º. O TCC deverá resultar em um trabalho monográfico sobre um tema da educação, ou em um relatório de pesquisa desenvolvida pelo aluno, ou na elaboração de um projeto de intervenção em área pedagógica ou em um memorial sobre a experiência do aluno na prática pedagógica desenvolvida nos Estágios, circunstanciado em aportes teóricos da literatura pertinente (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 46).

A opção pela escrita de memoriais nas propostas de formação inicial em serviço e em

curso regulares de Licenciatura em Pedagogia tem se tornado cada vez mais frequente, constituindo reflexo de um modelo de formação implementado no Brasil por meio de programas especiais de formação (BUENO, 2006). A análise desenvolvida por Bueno (2006) em programas especiais de formação dirigidos aos professores em exercício confirma usos de diversificados procedimentos autobiográficos na formação docente, sendo a escrita de “memórias” a prática formativa que tem se tornado mais frequente no contexto brasileiro. No contexto do Pec-Formação Universitária⁶⁴ a escrita de memórias configurou-se como um dispositivo de controle, considerando o grande contingente de professores formados nessa proposta, a atividade formativa implementada por meio de orientações excessivamente diretivas e a ideia de formar em curto prazo professores com um novo perfil.

Em consonância com os dados dos cursos de Licenciatura em pedagogia/Parfor analisados que apontam para dificuldades de leitura e escrita dos professores em formação, Bueno (2006) também assinala tensões semelhantes identificadas entre os professores que cursaram o Pec-Formação Universitária, salientando que:

Embora por força de seu ofício, as professoras do ensino fundamental se dediquem ao ensino da leitura e da escrita, essas atividades não fazem parte da rotina pessoal da grande maioria. Isso significou, para muitas, enfrentar grandes desafios, pois, não apenas se viram inseridas em um novo modelo de formação, como tiveram de desenvolver novas habilidades de leitura e escrita (BUENO, 2006, p. 233).

Esse dado reafirma que a *afiliação* (COULON, 2017) dos professores em exercício no ensino universitário não é isenta de tensões ao se depararem com o modo próprio de socialização sustentada pela *forma universitária* predominante no meio acadêmico.

No caso do curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor6/Nordeste, três possibilidades são assinaladas para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, variando entre processos de pesquisa científica ou de memoriais, como apresentado na ementa:

DISCIPLINA: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO. Ementa: O Trabalho Monográfico: Conceito, Finalidade e Estrutura do Trabalho Monográfico: Instrumentalização, formalização de um plano de trabalho individual. Apresentação da produção – síntese conclusiva dos estudos individuais desenvolvidos – mediante a execução de trabalho **monográfico, artigo ou memorial** (PPP/PARFOR6/Nordeste, 2010, p. 56, grifos nossos).

Apesar de admitir a possibilidade de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso mais

⁶⁴ O PEC - Formação Universitária foi criado com o intuito de diplomar no nível superior os professores concursados e em exercício na rede estadual de ensino paulista

ligada a uma perspectiva profissional de formação por meio dos memoriais, a proposta parece se debruçar na lógica acadêmica para a construção de um texto científico, centrando-se em bibliografias que se apoiam nessa perspectiva, como apresentado na ementa da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso:

Bibliografia Básica:

BARROS, A,J P. LEHFELD, N.AS. **Projeto de Pesquisa:** proposta metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BEUD, M. **A Arte da Tese.** Rio de Janeiro: Bertrand. 1996.

ECO, Umberto. **Como se faz um trabalho de tese.** S. Paulo: Perspectiva, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 3.ed.São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar** – como fazer pesquisa qualitativa em Ciências. 5. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica.** São Paulo: Atlas, 2000.

VIEIRA, Leociléa Aparecida. **Projeto de Pesquisa e Monografia:** O que é, Como se faz? Normas da ABNT. 2 ed. Curitiba. Ed. Do Autor, 2002.

Bibliografia Complementar:

MINAYO, M^a Cecília de Souza (org.) et alli. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico.** 21. ed. Ver. E amp. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987 (PPP/PARFOR6/Nordeste, 2010, p. 56).

Entre os referenciais bibliográficos indicados na ementa, não são identificadas bibliografias que abordam os memoriais de formação ou qualquer outro *dispositivo* formativo baseado na perspectiva de formação profissional. No entanto, ao longo do processo de formação, a coordenadora assinala que o Trabalho de Conclusão de Curso acabou por assumir contornos mais profissionais no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, focalizando a reflexão e a análise da própria prática dos professores em formação. Ao responder uma questão referente às diferenças entre a proposta regular de formação e o Parfor, a coordenadora do curso destaca:

Na sua essência não. Pois **trata-se de um mesmo curso de licenciatura que são avaliados no ENADE da mesma forma**, na verdade como um único curso de cada campi. Recentemente o curso de pedagogia noturno foi reformulado modificando a estrutura para atender as demandas atuais da [universidade], entre as quais destaco a integração entre os campi e a curricularização da extensão universitária. O Parfor (curso de pedagogia diurno que acontece sextas e sábados das 8 às 17h) não sofreu as mesmas modificações pela especificidade de seu público-alvo, professores em exercício nas diversas redes municipais da região. Por isso, há singularidades

no que se refere aos estágios e as práticas que culminam com os Trabalhos de conclusão de curso. Nesse aspecto, os professores-cursistas do Parfor se voltam para **refletir e analisar suas próprias práticas**, diferentemente do curso noturno (Coordenadora Ped/Parfor6/Nordeste).

No que se refere ao desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso, a coordenadora destaca que “desde o início dos componentes curriculares os alunos se debruçam sobre a problemática do TCC pelo viés da pesquisa-ação, uma modalidade de pesquisa aplicada. Assim, a pesquisa é algo inerente ao cotidiano desses alunos” (Coordenadora Ped/Parfor6/Nordeste). A perspectiva de pesquisa-ação apontada pela coordenadora se diferencia, portanto, da concepção de memorial de formação assinalado no Projeto Pedagógico como possibilidade de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. O Projeto Pedagógico destaca a pesquisa-ação como uma estratégia de formação utilizada no desenvolvimento dos Estágios Curriculares Supervisionados.

As diferenças entre as perspectivas destacadas pela coordenadora Ped/Parfor6/Nordeste e o Projeto Pedagógico do curso revelam que o desenvolvimento desse dispositivo formativo na formação inicial de professores ainda concentra imprecisões quanto ao tipo de abordagem priorizar, ou seja, entre concepções mais próximas da produção científica ou da formação profissional nesse processo.

Os dados reunidos indicam que, independentemente da abordagem que os cursos possam priorizar para a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de curso, a sistematização da escrita segundo as normas da cultura acadêmica impõe desafios aos professores em exercício, resultando na criação de diferentes estratégias para conduzi-los à uma afiliação (COULON, 2017) ao universo universitário por meio da aquisição de uma fluência dos códigos que embasam o trabalho intelectual.

O desenvolvimento de estratégias ou a implementação de dispositivos formativos com a finalidade de preparar os professores para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, assinala uma perspectiva ligada à noção de *alfabetização acadêmica* que consiste em um “conjunto de noções e estratégias necessárias para participar na cultura discursiva das disciplinas, bem como nas atividades de produção e análise de textos necessários para aprender na universidade” (CARLINO, 2003, 410)⁶⁵.

O conceito de *alfabetização acadêmica* focaliza práticas de linguagem e pensamento próprias da cultura acadêmica, apoiando-se na ideia de que existem variados modos de ler e

⁶⁵ Texto original: “Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”.

escrever presentes em contextos singulares. Essa perspectiva rejeita a crença de que a alfabetização consiste em uma habilidade básica aprendida uma única vez, aplicada em qualquer contexto. O ingresso no ensino superior, por exemplo, requer a aprendizagem de novas maneiras de ler e escrever em consonância com as convenções discursivas socializadas no meio acadêmico. Os estudos sobre alfabetização acadêmica centram-se nas dificuldades que os universitários enfrentam na interpretação e produção de textos acadêmicos (CARLINO, 2003). A escrita não consiste apenas em uma maneira de registro ou de comunicação, mas apresenta-se como um instrumento potencial para desenvolver, revisar e e transformar o conhecimento dos sujeitos (CARLINO, 2003).

Com delineamento semelhante, Rinck, Silva e Assis (2012) analisam a concepção de *letramento acadêmico*, questionando as possibilidades de transição entre formação universitária e o mundo profissional. Segundo as autoras o *letramento acadêmico* pode naturalmente conduzir para uma escrita dirigida à investigação e ao ofício de pesquisador, colocando nesse cenário a delicada questão sobre o papel da universidade na formação profissional. A esse respeito Rinck, Silva e Assis (2012) explicam que:

Alguns criticam o fato de que a formação universitária, de caráter, sobretudo, teórico, não permitiria preparar para a prática profissional. No entanto, a universidade não pode simplesmente conduzir suas ações orientando-se pela ideia de que profissionalizar é preparar para a atuação em um único *métier*: é preciso formar indivíduos que sejam capazes de se orientar ou se reorientar em/ para diversos *métiers*, de lidar com as evoluções de seu *métier*, bem como de ser agentes nessa evolução (RINCK; SILVA; ASSIS, 2012, p. 11).

Desse modo, Rinck, Silva e Assis (2012) ressaltam a necessidade de a formação profissional promover a capacidade dos sujeitos se adaptarem a uma diversidade de contextos. As autoras destacam que a noção *reflexibilidade* tem sido apontada por inúmeros autores como um caminho viável para se desenvolver um bom profissional, considerando a relação que se estabelece entre os saberes teóricos e a capacidade de análise das práticas (RINCK; SILVA; ASSIS, 2012, p. 11). Sobre a relação entre a escrita e a formação profissional, Rinck, Silva e Assis (2012) advogam que:

A formação para a leitura e a escrita e por meio da leitura e da escrita, na universidade e na vida profissional, poderá, portanto, se fundar nos princípios e objetivos seguintes: (i) cobrir todas as dimensões da escrita e da leitura, da ortografia e gramática até o uso de variados gêneros (tendo em vista tanto os formatos de texto quanto as questões que dizem respeito aos conteúdos temáticos), (ii) servir de fio condutor da formação acadêmica às esferas profissionais, passando pelas especificidades disciplinares e tendo em

conta também outros usos sociais (por exemplo, leitura de obras literárias, fóruns na *Internet*, etc.) (iii) promover o desenvolvimento do letramento, mas experienciando o letramento como uma forma de pensar e agir, como um lugar de construção do conhecimento (na universidade, no trabalho, na sociedade do conhecimento) e como um espaço de autoconstrução (identidade profissional, desenvolvimento pessoal, capacitação e mesmo emancipação em alguns programas educativos inspirados por DEWEY, 1916) (RINCK; SILVA; ASSIS, 2012, p. 11-12).

No contexto francófono, a escrita tem sido concebida como um dispositivo de formação profissional dos professores. Segundo Fabre e Lang (2000) as propostas formativas baseadas nessa perspectiva têm se apoiado em novas relações com a escrita e os conhecimentos científicos:

A profissionalização visa substituir maneiras de fazer intuitivas ou tradicionais pelo *savoir-faire* racional e cientificamente fundamentado. A compreensão da relação entre os conhecimentos científicos (em sentido amplo) e o conhecimento profissional revela-se muito delicada e vai além da relação de aplicação a que estamos sempre tentados a reduzi-lo. A presença de conhecimentos de alto nível nos MP [Memorial Profissional] poderia, contudo, constituir um bom indicador desta "universitarização" da formação profissional (FABRE, LANG, 2000, p. 48, tradução nossa)⁶⁶.

Segundo Fabre e Lang (2000) os memoriais de formação são passíveis de diferentes interpretações, podendo, inclusive, ser rotulado como maneira de indicar uma formação profissional desejável à universidade ou marcar seu distanciamento com a pesquisa científica. Os autores ressaltam que os memoriais profissionais podem contribuir para desenvolvimento profissional, pois “força a trabalhar, pela escrita, os pontos onde se cruzam e se colocam em tensão as diferentes dinâmicas de profissionalização: o sentido do campo, a relação com as normas e o investimento teórico” (FABRE, LANG, 2000, p. 50, tradução nossa)⁶⁷.

Fabre e Lang (2000) ressaltam que os memoriais profissionais constituem mais do que apenas a “integração ou a produção de conhecimentos, se dirigem a uma produção de si, em

⁶⁶ Texto original: “La professionnalisation vise en effet le remplacement de manières de faire intuitives ou traditionnelles par des savoir-faire rationnels, scientifiquement fondés. La compréhension du rapport entre savoirs scientifiques (au sens large) et savoirs professionnels s'avère certes très délicate et déborde la relation d'application à laquelle on est toujours tenté de la réduire. La présence de savoirs de haut niveau dans les MP pourrait cependant constituer un bon indice de cette « universitarisation » de la formation professionnelle” (FABRE, LANG, 2000, p. 50).

⁶⁷ Texto original: “car il oblige à travailler, par l'écriture, aux points où se croisent et se mettent en tension les différentes dynamiques de professionnalisation: le sens du terrain, le rapport aux normes et l'investissement théorique” (FABRE, LANG, 2000, p. 48).

uma dinâmica de apresentação de si, de afiliação e socialização profissional” (p. 50)⁶⁸. No entanto, alertam para a existência de uma tensão revelada pela dicotomia entre orientações baseadas no produto dos memoriais (centrando-se nas qualidades formais do texto produzido, no nível de problematização teórica de seu objeto e no cuidado com a coleta e o processamento de dados) e no processo de construção dos memoriais (trabalho que recai sobre o contingente biográfico vivido, na autoformação ou produção do conhecimento profissional). Os autores consideram que o produto final constitui apenas um traço provisório, contingente e não essencial do processo que envolve a produção dos memoriais profissionais, apoiados na reflexão crítica sobre a própria experiência dos sujeitos.

Ao considerarem o processo como o elemento fundamental da construção dos memoriais, Fabre e Lang (2000) assinalam que:

O MP [memorial profissional] não será julgado de acordo com as características formais do produto acabado, mas sim pela autenticidade da abordagem, a intensidade do trabalho sobre si, a extensão das mudanças de representações que serão avaliadas, na medida onde se poderá inferi-los com base nas coisas escritas ou coisas ditas em defesa. É, portanto, "o ser em pesquisa" que se busca aqui alcançar (FABRE, LANG, 2000, p. 51, tradução nossa)⁶⁹.

O foco no processo não exclui os aspectos que envolvem o produto final, pois “não se pode julgar o produto sem considerar o processo e, inversamente, não se pode apreciar plenamente o processo sem considerar os traços contidos no produto” (FABRE, LANG, 2000, p. 51, tradução nossa)⁷⁰.

Outras tensões são destacadas por Fabre e Lang (2000) em relação à dimensão pública e privada na construção do memorial, evidenciando oscilações entre discursos que ressaltam a singularidade biográfica dos sujeitos em um processo de autoformação e discursos focados na dinâmica de socialização profissional, considerando os memoriais como uma escrita que possibilita a produção de conhecimentos profissionais, objeto de circulação pública, que podem servir de referência para a formação de seus pares.

⁶⁸ Texto original: “Plus que d'intégration ou de production de savoirs, il s'agirait bien plutôt de production de soi, dans une dynamique de présentation de soi, d'affiliation, de socialisation professionnelle” (FABRE, LANG, 2000, p. 50).

⁶⁹ Texto original: “Le MP professionnel ne sera donc pas jugé d'après les caractéristiques formelles du produit fini mais ce seront plutôt l'authenticité de la démarche, l'intensité du travail sur soi, l'ampleur des changements de représentations qui seront évaluées, dans la mesure où l'on pourra les inférer sur la foi des choses écrites ou des choses dites en soutenance. C'est bien donc « l'être en recherche » que l'on cherchera ici à atteindre” (FABRE, LANG, 2000, p. 51).

⁷⁰ Texto original: “on ne peut juger du produit sans considérer le processus et où inversement on ne peut apprécier totalement le processus sans considérer les traces qu'en recèle le produit” (FABRE, LANG, 2000, p. 51).

Concebendo os memoriais como um gênero pedagógico, Fabre e Lang (2000) advogam sobre a necessidade de se articular o desenvolvimento profissional e a busca de identidade em uma dupla transação pessoal e profissional, pois “ao assumir, com a maior autenticidade possível, o caráter singular e irreduzível de sua experiência e ao elaborá-la, por escrito, que o pedagogo pode dialetizar a autoformação e a produção do saber profissional” (p. 56, tradução nossa)⁷¹.

O dados reunidos sobre os Trabalhos de Conclusão nas Licenciaturas em Pedagogia analisadas indicam que esse dispositivo formativo, cujo formato primário é fortemente marcado pela forma universitária de socialização, assume em algumas propostas contornos que assinalam um esforço em se promover uma relação com a prática profissional dos professores em exercício. Os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste e Parfor5/Nordeste/Nordeste assumem os memoriais de formação como uma possibilidade para esse momento do curso focalizando o caráter singular do percurso formativo, no entanto, parecem demonstrar inclinação para uma orientação baseada mais no *produto* dos memoriais do que em seu processo de construção (FABRE, LANG, 2000), priorizando as normas de produção, de coleta e processamento de dados.

A lógica acadêmica também se revela nas estratégias desenvolvidas pelos cursos de modo a promover uma preparação dos professores em exercício para a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso, assentada na apropriação das normas da escrita acadêmica e dos processos de pesquisa que parecem seguir na direção de um *letramento acadêmico* (RINCK; SILVA; ASSIS, 2012) ou *alfabetização acadêmica* (CARLINO, 2003).

Em outros casos se identificou a diluição do Trabalho de Conclusão de Curso na proposta formativa (Parfor3/Sudeste) ou uma definição suprimida que se revela na consideração das características desse dispositivo formativo claramente subentendido na forma universitária de socialização (Parfor4/Norte).

10.3. Dispositivos híbridos: entre a forma universitária e a formação profissional

O conhecimento dos professores e sua condição docente parecem evidenciados em alguns dispositivos do curso, pois identificam problemáticas de seu próprio espaço de trabalho, identificam e escolhem quais necessidades formativas serão contempladas nesse

⁷¹ Texto original: C'est donc bien en assumant, avec la plus grande authenticité possible, le caractère singulier et irréductible de son expérience et en l'élaborant par l'écriture que le pédagogue pourra dialectiser formation de soi et production de savoir professionnelle” (FABRE, LANG, 2000, p. 56).

processo e desenvolvem projetos (oficinas) com seus próprios alunos ou a comunidade escolar. Nessa perspectiva as figuras de discente e de docente são assumidas concomitantemente, com destaque para a autonomia profissional dos professores em formação.

No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste, o dispositivo formativo denominado de Oficina Articular revela uma aproximação com o contexto de trabalho e a prática profissional desenvolvida pelos professores em formação. Esse dispositivo formativo é definido como:

As Oficinas Articulares constituem momentos de interrelação entre os conteúdos que integram os diferentes núcleos do projeto do curso e as ações práticas desenvolvidas, **com interação nas comunidades onde o (a) professor (a)-estudante atua**. É, portanto, o eixo **articulador entre o saber e o fazer**, passando pelo crivo da reflexão e da crítica, promovendo oportunidades não só para o desenvolvimento de potencialidades dos (as) professores (as)-estudantes, como também para construção e reconstrução dos conhecimentos mobilizados no processo de formação, além de facilitar a identificação das necessidades de informação, expressão e comunicação dos estudantes. Assim, esses espaços educativos tornam-se, efetivamente, espaços de produção do conhecimento, do estudo e da formação propriamente dita, vez que, as Oficinas Articulares provocam diálogos interessantes e significativos, que emergem durante o seu desenvolvimento, produzindo o conhecimento *in loco* e o questionamento como prática do processo formativo (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 84, grifos nossos).

De acordo com essa definição das Oficinas Articulares, alguns atributos podem ser destacados por estabelecer relação com uma perspectiva profissional de formação: inter-relação entre os conteúdos as ações práticas; interação nas comunidades onde o (a) professor (a)-estudante atua; articulação entre o saber e o fazer; atividades apoiadas pela reflexão e crítica; desenvolvimento de potencialidades dos (as) professores (as)-estudantes; construção e reconstrução dos conhecimentos *in loco*. O modo como esse *dispositivo* formativo é concebido na estrutura curricular também se diferencia de uma perspectiva tradicional, pois possibilita a “flexibilidade curricular” ultrapassando os “limites disciplinares” e promovendo uma articulação com o “contexto local”, assim como destaca a Projeto Pedagógico do curso:

As Oficinas Articulares são componentes curriculares que integram o Projeto do Curso de Pedagogia - Licenciatura do PARFOR/[nome da instituição] e se constituem como espaços interativos de aprendizagens, possibilitando a flexibilidade curricular por meio da **transposição dos limites disciplinares** para estabelecer relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares (MORIN, 2007). Esse dispositivo formativo possibilita a **ruptura da linearidade e engessamento** inerentes às propostas metodológicas tradicionais, tornando-as mais flexíveis e conectadas com o contexto local (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 83-84, grifos nossos).

Esse dado, também apontado no relato da coordenadora do curso, indica uma conformidade com os pressupostos do novo *paradigma* baseado em uma racionalidade prática que tem se constituído na formação de professores. Essa perspectiva fica ainda mais clara no documento com a citação de Edgar Morin e a perspectiva do pensamento complexo e do *paradigma* da complexidade, conforme abordado na seção quatro deste estudo. Outro aspecto ligado a essa perspectiva, ressaltado no documento do curso, diz respeito à conexão com o contexto local que este dispositivo formativo proporciona.

As Oficinas Articulares contemplam os interesses e necessidades de formação identificados a partir das problemáticas que surgem no local de trabalho dos professores em formação. De acordo com o relato da coordenadora, os professores em formação participam da organização da proposta das Oficinas Articulares:

As Oficinas Articulares trabalham no semestre, os componentes curriculares daquele semestre. Um professor é escolhido, ele se candidata para propor um projeto guarda-chuva da Oficina Articular, esse projeto guarda-chuva vai ser participado, há a participação dos demais professores que ministraram componentes naquele semestre e aí o professor coordenador da oficina se articula com os alunos que são professores, que vão para as suas salas de aula, para as suas escolas, para os seus *lôcus* de trabalho e buscam ver quais as demandas eles tem de formação, de problemática que surgem lá em serviço, para eles desenvolverem temáticas das oficinas que contribuam para melhorar a aprendizagem dos seus alunos nas escolas onde eles trabalham [...] do curso regular não tem essa Oficina Articular (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

A participação dos professores em formação parece ocorrer em uma segunda etapa, quando escolhem temáticas que parecem derivar de opções pré-determinadas pelos “projeto guarda-chuva”, elaborado pelo professor formador responsável pela Oficina Articular no semestre. O protagonismo dos professores é enfatizado no relatório de Gestão do Parfor elaborado pela Capes (BRASIL, 2013):

Os professores cursistas do Parfor se destacam como protagonistas da articulação entre a Educação Superior, as escolas de educação básica e destas com a comunidade em que vivem. No Parfor é recorrente o desenvolvimento, no percurso formativo, de atividades acadêmicas pelos professores envolvendo seus alunos e a comunidade local. Esse protagonismo interacional tem como seu principal resultado a elevação da qualidade da formação oferecida pelas IES e do ensino propiciado aos alunos da rede pública de educação básica (BRASIL, 2013, p. 56).

De acordo com o relato da coordenadora do curso, as Oficinas Articulares proporcionam uma ligação entre a formação e o contexto de trabalho dos professores ao destacar que “[...] eles desenvolvem essas oficinas para as suas escolas com os seus alunos e também podem participar das oficinas outras pessoas, não tem necessariamente que ser só os alunos da escola” (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

Com perspectiva semelhante, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste propõe o desenvolvimento das Oficinas de Integração Curricular, que são definidas como:

Ações a serem desenvolvidas de integração entre os conteúdos dos diferentes componentes do projeto pedagógico do curso e as ações práticas da docência e da coordenação pedagógica, buscando a interação entre teoria/prática a partir dos conteúdos aprendidos, das vivências e dos saberes já constituídos dos alunos (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 77).

Esse dispositivo de formação também apresenta alguns aspectos que estabelecem relação com uma perspectiva profissional de formação ao prever a articulação entre a formação e o contexto de trabalho dos professores; a integração entre os conteúdos e as ações práticas; e a interação entre teoria/prática considerando as vivências e saberes construídos pelos professores em exercício. A coordenadora do curso também enfatizou a relação estabelecida entre a formação e o contexto de trabalho dos professores em formação, relatando que “todas as propostas não só das oficinas, como dos outros componentes, o referencial empírico eram as escolas delas, mesmo por que elas não tinham tempo de ir para outro campo por conta das próprias atividades” (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

As Oficinas Articulares (Parfor2/Nordeste) e as Oficinas de Integração Curricular (Parfor5/Nordeste) constituem dispositivos formativos considerados pelos coordenadores dos cursos como criados especificamente para a formação dos professores em exercício. Esses dispositivos pressupõem, portanto, um tipo de *formação em contexto* (Ferreira, 2009) ao articular o processo formativo com as situações de trabalho dos professores em formação, seguindo, portanto uma perspectiva baseada em uma *lógica profissional* de formação (FORMOSINHO, 2009). Configuram-se, portanto, como dispositivos *híbridos* de formação ao prever uma articulação entre a formação universitária e o contexto de trabalho dos professores, assinalando a forma universitária de socialização, predominante no meio acadêmico, e uma perspectiva profissional de formação.

10.4. Estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores em serviço: tensões e mudanças

O estágio curricular supervisionado, como um componente obrigatório nos cursos de graduação, também está previsto nas propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor que se dirigem especificamente a professores em exercício, o que parece revelar tensões quanto aos contornos que esse *dispositivo* formativo deve assumir para atender esse público que já permanece cotidianamente na escola, campo privilegiado para o desenvolvimento do estágio curricular⁷²

No curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste, por exemplo, parece não diferenciar esse *dispositivo* formativo do tipo de proposta oferecida na formação regular de professores:

Art.1 Estágio é um componente curricular integrante do projeto pedagógico dos cursos de graduação e constitui-se um eixo articulador entre teoria e prática, que possibilita ao estudante a interação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho. É atividade acadêmica obrigatória, específica e supervisionada, desenvolvida no ambiente de trabalho, e visa **preparar o estudante para a vida cidadã e para o exercício da profissão** (NORMAS PARA ESTÁGIO/Parfor1/Nordeste, 2017, grifos nossos).

A redação desse artigo previsto nas normas do estágio parece afinada ao que comumente se encontra nos cursos regulares de formação inicial docente ao prever a “interação entre a formação acadêmica e ao mundo do trabalho”. Tal interação parece condizente também a um curso especial como esse. Causa, no entanto, algum estranhamento o trecho seguinte, que aponta a finalidade de “preparar o estudante para a vida cidadã e para o exercício da profissão”, não fazendo qualquer referência ao estatuto e à experiência profissional dos cursistas em formação. Como um curso *híbrido* (BUENO, SOUZA e BELLO, 2007) – uma licenciatura oferecida como formação continuada, alunos que são, ao mesmo tempo, professores – o programa se dirige a profissionais que já exercem a “vida cidadã” e que já receberam *preparação* para o exercício da profissão (que, inclusive, já exercem).

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos no âmbito do Parfor compõem um modelo *híbrido* de formação, pois integram simultaneamente características de formação inicial e continuada dirigida a professores em exercício na docência; envolve parcerias entre administração pública e instituições de formação públicas e privadas; propõem inovação curricular e precisam atender aos conteúdos básicos previstos para a formação inicial;

⁷² Um quadro contendo uma síntese da organização dos estágios curriculares nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados está disposto no Apêndice F.

articulam-se com o desenvolvimento profissional dos professores em exercício (FERREIRA, 2008).

Apesar de constituírem modelos híbridos de formação, em alguns *dispositivos* formativos, as características de formação inicial parecem assumir maior destaque do que a formação continuada. No que se refere à implementação dos estágios, as seguintes atividades são previstas no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste:

Art. 9º A organização do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia pressupõe diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, realizado através de estudo em sala de aula, observações na escola campo, elaboração e aplicação de planos de atividades e projetos educativos, elaboração de relatórios de estágio (NORMAS PARA ESTÁGIO/Parfor1/Nordeste, 2017, Art. 9º).

O formato do estágio previsto na formação dos professores em exercício parece similar àquele tradicionalmente desenvolvido na formação inicial, contendo atividades de observação, elaboração e aplicação de atividades e elaboração de relatórios de estágio. No relato da coordenadora do curso, uma concepção de *estagiário* muito próxima àquela conferida a discentes dos cursos de graduação parece se sobrepor à concepção de professor/profissional em formação continuada:

Uma das discussões que são mais travadas nessa questão é no estágio, que os professores colocam “ah mas a gente considera a experiência que ele já tem para abater a carga horária de estágio ou não?” Mas a gente lembra as discussões dos próprios pesquisadores do estágio, a Selma Garrido e outras autoras mais, a Socorro Lucena, e elas colocam que mesmo considerando a experiência desse aluno, experiência em sala de aula, mas o olhar dele como estagiário é diferenciado (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

[...] colocar ele como estagiário mesmo, para conhecer outra realidade, para estar ali em outra turma, com novas situações, e em outro papel, por que o papel de estagiário é diferente de você ser o regente da sala de aula. Pode até corrigir alguns vícios, ter um olhar diferenciado de sua própria turma, quando você voltar para a regência de sua turma você tem um olhar diferenciado quando você vai conhecendo outras realidades e **assumindo outros papéis** (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

O estágio supervisionado, segundo o relato da coordenadora, possibilita ao professor “assumir outros papéis” (de estagiário), para conhecer outras realidades. Essa ideia prevê um distanciamento de sua própria sala de aula, com um “olhar” para outras perspectivas, outras situações que, segundo a coordenadora, proporciona ao professor uma mudança no modo de

“olhar” sua prática, “corrigir vícios”. Mesmo referindo-se à experiência profissional docente, o relato da coordenadora (“a experiência desse aluno”, “como estagiário mesmo”) parece atribuir aos professores um *lugar de aluno* na formação. A diferença em relação aos estagiários da formação inicial é que os professores em exercício teriam, segundo ela, a possibilidade *mudar a própria prática* a partir do conhecimento de outras realidades. Segundo a coordenadora, o estágio é questionado pelos professores em formação que destacam a experiência que já possuem em sala de aula:

Nos primeiros dias de aula de estágio eles questionam para os professores e colocam nesse sentido “mas para que estágio? tantos anos de experiência, e desse nível de ensino inclusive, para que o estágio?” Mas aí no final dessa mesma aula, depois de dialogar com os professores, de estudar alguns textos que trazem essa perspectiva, eles chegam à conclusão que “é realmente”. E alguns depoimentos no final do estágio, alguns depoimentos eles têm colocado “é realmente aqui que as autoras disseram naquele primeiro texto que a gente estudou, realmente o nosso olhar é diferente, eu pude aprender mais, eu pude rever algumas posturas minhas em sala de aula” (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Esse relato indica uma mudança de perspectiva dos professores quanto ao estágio, em consonância com a proposta para esse momento formativo: “aprender mais”, no sentido de aprender outras coisas e “rever algumas posturas em sala de aula” no sentido de possibilitar mudança.

Com perspectiva semelhante, o coordenador do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul assinala tensões entre os propósitos do estágio curricular ligados à possibilidade de desenvolver práticas inovadoras e fundamentadas teoricamente e a prática “de senso comum” desenvolvida pelos professores em formação:

[...] muitos deles tem uma prática muito de senso comum. Assim eles repetem práticas de sala de aula, práticas pedagógicas muito parecidas com um de seus professores ou com seus colegas. Então há uma repetição muito grande. Não há uma reflexão, um entendimento sobre essa prática. Isso nós percebemos a partir do terceiro ano, especialmente com os nossos estágios no terceiro módulo, os estágios começavam a ser colocados em ação no curso, há uma dificuldade muito grande de eles relacionarem os conteúdos da sala de aula com as práticas deles lá. Essa dificuldade não por conta de falta de entendimento, uma dificuldade por que olha “mas nós fazemos assim, mas não é assim que se faz? por que isso não tem que ser assim?” então essa correlação, que do nosso ponto de vista é uma das mais importantes na formação das pessoas ela é bastante acentuada essa dificuldade de “mas eu estou fazendo isso e é assim que tem que ser”. Se você está entrando em contato com um conhecimento novo que desqualifica ou supera aquilo que você... do ponto de vista científico mesmo, aquilo que

você vem fazendo, eu vou citar um exemplo da psicologia comportamental, por exemplo, então você tem novas abordagens da psicologia da aprendizagem, da psicologia do desenvolvimento, que vão colocar você diante de novas situações práticas com seus alunos e essa dificuldade de rompê-la é muito grande por conta desse cotidiano de senso comum (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

Há vários relatos de estudantes dizendo de como foram alteradas suas maneiras de conceber as práticas e de realizá-las, então eu acho que é essa a maior contribuição e o estágio especificamente ele tem grande parcela dessa contribuição (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

A reflexão sobre a prática é assinalada pelo coordenador do curso como possibilidade de superar práticas “repetitivas”, reproduzidas entre os professores no contexto da escola. Esse relato sugere que os contornos delineados para o estágio curricular provocam um choque e evidenciam uma relação conflitante entre a cultura acadêmica e a cultura profissional dos professores em formação, reforçando dicotomias entre teoria e prática. Segundo o coordenador do curso, os professores em formação apresentam uma “dificuldade muito grande de relacionarem os conteúdos da sala de aula com as práticas deles”, em parte justificada por resistências quanto às mudanças em suas práticas assinaladas por questionamentos como “mas nós fazemos assim, mas não é assim que se faz? por que isso não tem que ser assim?” [...] “mas eu estou fazendo isso e é assim que tem que ser”.

O caráter *híbrido* da proposta de formação na modalidade especial traz impactos para a definição de *dispositivos* de formação tencionando ambivalências no que se refere aos objetivos assumidos nas propostas, que ora focalizam a ideia de instaurar práticas (“preparar o estudante para a vida cidadã e para o exercício da profissão”) indicando um sentido mais ligado à formação inicial de professores e, em outros momentos assinala a possibilidade de mudar as práticas já instauradas (“aprender mais”, “rever posturas na própria sala de aula”) que referencia a formação continuada. As ambivalências também transitam entre os pressupostos de uma nova epistemologia da prática e perspectivas mais tradicionais ligadas ao estágio supervisionado.

O formato tradicional do estágio também é mencionado no relato da coordenadora do curso de Licenciatura/Parfor1/Nordeste que ressalta a realização desse componente curricular na sala de aula de outros professores, em outras escolas:

A gente inclusive pede que seja de outra escola. A gente sugere isso que eles não cumpram o estágio na mesma escola não. Mais por questões de vício mesmo e por receio de que talvez o gestor, talvez o coordenador vá beneficiar o professor (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Como um componente obrigatório na formação do pedagogo, pode-se considerar que os estágios realizados em outras salas de aula e em diferentes modalidades ou níveis de ensino se baseiam no que prevê a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006). O documento prevê, no Artigo 8º, Inciso V, que o estágio deve assegurar experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares. No entanto, ao focalizar a formação inicial de professores, esse dispositivo legal não tece considerações a respeito de propostas formativas dirigidas a professores que já estão em exercício na docência e que não possuem a formação em nível superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), indicando uma lacuna quanto à regulamentação e, conseqüentemente, à proposição de modelos de formação que atendam às necessidades formativas dos docentes experientes.

Como o estágio supervisionado é realizado exclusivamente em outras salas de aula, a proposta do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste viabiliza sua realização admitindo a formação de equipes:

Art. 17º É facultada a formação de equipes de até três alunos-estagiários, para desenvolvimento das atividades do estágio, desde que respeitado o cumprimento de carga horária individual definida pelo supervisor docente, nas etapas de observação e regência nas escolas-campo (Parfor1/Nordeste, Normas para Estágio, 2017).

Além da possibilidade de desenvolver o estágio em equipe, a coordenadora ressalta como problemática a necessidade de flexibilizar o horário de trabalho dos professores:

Agora uma das problemáticas que eu tentei resolver ao longo dessas turmas quando tem que **cumprir** estágio, é que a carga horária de trabalho desses profissionais seja flexibilizada para permitir que eles cumpram o estágio. Já que o estágio é na semana e tem que ser manhã ou tarde, que são os horários que tem educação infantil, por exemplo, então necessariamente eles têm que cumprir estágio em um desses dois turnos. Só que são profissionais que às vezes trabalham o dia todo, então qual é o horário que ele vai cumprir o estágio. Então eu tenho tido essa preocupação em **sensibilizar** as Secretarias de Educação da rede para flexibilizar os horários desses alunos (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Na ausência de *dispositivos* de formação baseados em uma lógica profissional que considere a própria sala de aula dos professores como espaço de formação, assim como prevê

perspectivas ligadas à nova epistemologia da prática, o curso enfrenta problemáticas ligadas à condição profissional dos professores, impondo a necessidade de “**flexibilizar** a carga horária de trabalho” e de “**sensibilizar** as Secretarias de Educação”. Nesse sentido, o estágio supervisionado figura como um elemento obrigatório – o qual é preciso “cumprir” para a obtenção do diploma (como na formação inicial), sem que lhe seja agregado qualquer componente que indique se tratar de uma formação realizada por professores em exercício.

Essa dificuldade também é destacada pelo coordenador Ped/Parfor7/Sul, que indica a necessidade de se pensar em ações políticas que ofereçam melhores condições para a formação dos professores em exercício:

[...] mas há que se pensar muito nisso que eu falei, em dar melhores condições para os professores estudantes. Eles não eram dispensados, eles continuavam trabalhando, eles continuam trabalhando, eles vem para a universidade, ou seja, a maior parte do ônus ou quase todo ônus recai sobre os indivíduos professores. Embora o benefício final seja um benefício social, um benefício educacional, o Estado apesar de todo esse esforço ele ainda pode contribuir mais para que haja melhores condições de frequência nesse tipo de atividade. Uma outra possibilidade, me parece, nós até [orientamos] aqui em algumas oportunidades é a descentralização. Ao invés desses estudantes virem até a universidade, a universidade parcialmente ou totalmente ofertar os cursos em microrregiões, mais próximos, por que nós tínhamos municípios de 200 quilômetros e de 30, então talvez essa seja uma possibilidade a ser pensada. De qualquer maneira a universidade teve uma contrapartida, material e prestou seu serviço (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

A questão logística constituiu um desafio para o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul, sendo que o coordenador sugere o estabelecimento de polos formativos (já realizado por algumas propostas analisadas) também foi assinalado pelo coordenador como uma demanda do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul. O coordenador também explica que:

Os desafios são logísticos e continuam sendo logísticos. Havia, nas turmas finais, houve a possibilidade do pagamento de uma bolsa de R\$ 110,00 por mês, mas foi ao final que nós conseguimos, a nossa instituição ela fez um movimento junto à coordenação em Brasília para que um recurso que estava destinado para uma rubrica ele fosse revertido para o pagamento de bolsas auxílio. Então houve duas turmas pelo menos que receberam durante um a seis meses durante um ano essa bolsa. Mas as primeiras turmas não tiveram nem isso, então elas não tiveram refeição, o restaurante universitário não abria ou não abre em fins de semana. Mas essa logística é um desafio muito grande (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

A esse respeito, o coordenador Ped/Parfor4/Norte também destaca a seguinte sugestão: “ofereceria uma bolsa de no mínimo, R\$ 900,00 mensais para cada estudante efetivamente matriculado e cursando o curso. Isso seria, para eles, um incentivo e um auxílio enorme para continuarem motivados o curso”.

No caso da proposta formativa do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste, que apresenta elementos mais afeitos à formação profissional, não são assinaladas dificuldades acentuadas na realização dos estágios.

Tem algumas dificuldades, o PARFOR realmente é um projeto grandioso e um projeto de desafios né. Então assim, há uma pactuação entre a universidade e os municípios, e os municípios normalmente na contrapartida do convênio eles ficam de fornecer transporte para levar os professores, os professores do PARFOR para visitar. Por que os cursos acontecem no município, mas os alunos na maioria das vezes são de vários municípios perto, entendeu? Então a gente às vezes tem a dificuldade, a prefeitura pactua mas não cumpre. Aí a [universidade] também não tem uma estrutura para poder atender a todos com transporte. Mesmo porque existe o convênio. [...] A [universidade] dá todo o suporte de professores, o suporte pedagógico não é? Mas a prefeitura, a Secretaria de Educação, o local onde o curso acontece, essa pessoa que é o articulador, e transporte e hospedagem para os professores que se deslocam para esses municípios [...] Então a prefeitura e a Secretaria tem que atender com a sua contrapartida de ceder o local, de ceder as condições para poder acontecer o trabalho, transporte, alimentação dos professores e o transporte, o apoio para o estágio, por que você tem que ir às escolas na zona rural, por exemplo, tem que ir na escola de zona rural para poder acompanhar esse aluno, esse professor-aluno [...] Eu proporia que as prefeituras, as Secretarias de educação fossem obrigadas a assumir mesmo a contrapartida que elas se comprometem a assumir e que muitas vezes para elas assumirem depende de muitas idas e vindas, às vezes tem cursos que até arrisca parar, as vezes a própria universidade tem que compor, tem que às vezes assumir responsabilidades que foram compactuadas com outro ente a gente assume para poder não ter o prejuízo (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste, essas dificuldades apontadas pela coordenadora parecem se sobrepôr às possíveis dificuldades pedagógicas enfrentadas na realização dos estágios. No que se refere às questões pedagógicas da formação, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste se baseia em uma perspectiva diferente, ao enfatizar, para o estágio curricular supervisionado, a construção de uma *práxis* educativa a partir de um processo de ação-reflexão-ação:

O Estágio Curricular Supervisionado, no Curso de Pedagogia – Licenciatura PARFOR/[nome da instituição] se constitui em um espaço reflexivo da prática pedagógica que permite a (re) construção de uma *práxis* bem situada na contemporaneidade e assim compreendida como a capacidade do (a)

professor (a)-estudante conhecer, analisar, contextualizar e interpretar o seu fazer, como possível de ser transformado a partir do processo e permanente ação-reflexão-ação (PIMENTA, 1995) (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 91).

[...] o Estágio Curricular Supervisionado é compreendido numa perspectiva emancipatória (FREIRE, 1997), que pressupõe a criação de condições mobilizadoras da reflexão sobre a prática sintonizada com o contexto social no qual se desenvolve e com a intencionalidade política dos atores sociais (PIMENTA, 1995) (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 91).

ESTÁGIO CURRICULAR I, II, III, IV, V e VI Identifica características sócio-econômicas e culturais da escola e dos espaços não-escolares, compreendendo a prática educativa vivenciada através da pesquisa-ação. Articula a teoria com a prática num processo integralizador, buscando intervir de forma crítica e transformadora no processo de ensino-aprendizagem [...] criando e recriando elementos de discussão dos componentes curriculares do Curso, numa perspectiva problematizadora. Reflete a sua prática e reformula a sua práxis educativa (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 148).

Essa definição de estágio supervisionado aponta uma perspectiva emancipatória. Propõe a possibilidade de “construção”, “transformação” ou “reformulação” da práxis educativa que, segundo o documento, é compreendida como “a capacidade do (a) professor (a)-estudante conhecer, analisar, contextualizar e interpretar o seu fazer, como possível de ser transformado a partir do processo e permanente ação-reflexão-ação”. Ainda, segundo o documento, esse processo de reflexão sobre a prática precisa considerar dimensões mais amplas do que sala de aula, ou seja, o contexto social e a intencionalidade política dos atores sociais (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 91).

A concepção de práxis que fundamenta a proposição dos estágios no programa apoia-se em uma perspectiva marxista: “esta práxis, segundo Marx *apud* Pimenta (1994), deve ser produtiva e entendida como a ‘relação material e transformadora que o homem estabelece mediante o seu trabalho com a natureza’” (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 92).

Pimenta e Lima (2006) explicam que o conceito de práxis é assumido no estágio supervisionado como meio para a superação da fragmentação entre teoria e prática, a partir de “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (p. 07). Com essa compreensão, o estágio “não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

Segundo as autoras, a pesquisa como um método de formação nos estágios possibilita a análise dos contextos profissionais e o desenvolvimento de uma postura e habilidades de

pesquisador para compreender e problematizar as situações observadas (PIMENTA; LIMA, 2006). Embora ancorada em uma perspectiva teórica de orientação marxista – e, portanto, sob esse prisma, bastante distante do pragmatismo deweyano –, essa concepção de estágio estabelece conexões em vários aspectos com as ideias que passaram a circular no campo da formação de professores na década de 1990 sobre o profissional reflexivo, proposto por Donald Schön. Assim, como a perspectiva da práxis docente, a nova epistemologia da prática profissional sistematizada por Schön também reconhece os professores como produtores de saberes e valoriza a pesquisa da ação profissional. Essa tendência assumida na passagem do século é ressaltada por Pimenta e Lima (2006), que assinalam “as pesquisas estão privilegiando a análise de situações da prática e dos contextos escolares e revelando a importância que a perspectiva da epistemologia da prática vem assumindo valorização da pesquisa na ação dos profissionais” (p. 17).

Desse modo, a transformação e a consideração do contexto social são concebidos como aspectos relevantes no desenvolvimento da ação pedagógica dos professores, que precisam, para isso, desenvolver uma postura investigativa e reflexiva:

A ideia do Estágio Curricular Supervisionado é compreender o (a) professor (a) estudante como sujeito investigativo da sua prática pedagógica e dos saberes profissionais (TARDIF, 2002), construtor de novas competências a partir da interação dos conhecimentos institucionalizados e das novas experiências de aprendizagem fomentadas pela sua atuação docente (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 91).

O Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores em serviço se constitui como uma etapa formativa que se realiza ao longo do curso e que toma como referência a experiência do docente na escola da educação Básica onde atua na perspectiva de construção do intelectual crítico reflexivo (ORIENTAÇÕES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO/PARFOR2/Nordeste).

Assim, para além da referência explícita à Karl Marx e ao conceito de *práxis*, considera-se que a ênfase no desenvolvimento da capacidade para refletir e investigar o contexto no qual se desenvolve a ação pedagógica pressupõe o princípio de continuidade (DEWEY, 1979), posto que tais capacidades devem se estender para além da formação e devem ser incorporadas no trabalho dos professores:

O estágio é, portanto, um momento que não ocorre isolado. Ele é a conjunção de momentos simultâneos de ação e reflexão, nos quais teoria e prática se articulam, se transformam, são (re) significados em cada contexto escolar, e assim, sujeito e objeto da práxis educativa, transformam e se

transformam na busca constante pela qualidade da educação que se pretende (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 92).

Esse pressuposto também é identificado em outros excertos do Projeto Político-Pedagógico (2013) como: “processo e permanente ação-reflexão-ação” (p. 91), “momentos simultâneos de ação e reflexão” (p. 92), “sujeito e objeto da práxis educativa, transformam e se transformam na busca constante pela qualidade da educação” (p. 92) e no Kit do Aluno, como um “movimento ininterrupto de ressignificação dos conhecimentos” (p. 30).

Ao se basear em pressupostos – nem sempre totalmente coerentes do ponto de vista conceitual – de transformação da *práxis* educativa, ressignificação dos conhecimentos e aquisição de postura crítica e investigativa, a proposta de estágio curricular supervisionado para a formação de professores em exercício no curso de Pedagogia/Parfor2/Nordeste se fundamenta nos princípios da pesquisa-ação:

[...] a pesquisa-ação assume papel preponderante na relação entre os componentes Fundamentos da Práxis Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado. Essa é uma compreensão que emerge dos debates nacionais da última década sobre as demandas da Educação Básica, que requerem para as crianças, jovens e adultos, em formação, uma educação emancipatória, em parte assim ilustrada (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 69).

Inspirado na pesquisa-ação, o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia – Licenciatura PARFOR/[nome da instituição] possibilita, dialeticamente, que o (a) professor (a)-estudante articule a implicação e o distanciamento do seu fazer, analisando sua prática pedagógica, além de articular a afetividade e a racionalidade, a mediação e o desafio, a auto-formação e a hetero-formação (BARBIER, 2007) (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 91).

Por esta razão, o Estágio Curricular Supervisionado é o espaço no qual o cotidiano da ação docente é ponto permanente de observações, reflexões e análises, apoiadas nos conteúdos e princípios das ciências da educação, que devem favorecer ao (a) professor (a)-estudante uma compreensão de mundo, de escola e de escolarização ampla e capaz de favorecer uma atuação de experiências, conhecimentos, habilidades e competências articuladas (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 91).

De acordo com Barbier (2007), a pesquisa-ação segue em um sentido oposto à neutralidade e objetividade perseguida pela pesquisa tradicional, constituindo uma ciência da práxis, que é entendida como “um processo de transformação do mundo pelo homem engajado, e do qual ele é um dos elementos associados” (p. 59). Desse modo, a pesquisa-ação tem a finalidade de promover “mudanças de atitudes, de práticas, de situações, de condições,

de produtos, de discursos... em função de um projeto-alvo” (BARBIER, 2007, p. 117). A pesquisa-ação é essencialmente política e participativa pois envolve o engajamento do grupo de técnicos vinculados ao contexto investigado, tendo como objetivo “uma adaptação relativa de si ao mundo” (BARBIER, 2007, p. 67). Segundo Barbier (2007, p. 53), “os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo”. Desenvolvida coletivamente, a pesquisa-ação constitui para Barbier (2007) um processo emancipatório:

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no amago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua emancipação auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção (BARBIER, 2007, p. 59).

Ao focalizar o cotidiano, ou seja, o contexto em que a ação se desenvolve, a pesquisa-ação se fundamenta em um rigor clínico, destacando maior interesse ao conhecimento prático do que ao conhecimento teórico (BARBIER, 2007). Segundo o autor, a pesquisa-ação se baseia em uma *abordagem em espiral* que implica “o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (BARBIER, 2007, p. 117). Desse modo, o pesquisador reflete sobre o “objeto” que se transforma ao longo do tempo.

De acordo com Barbier (2007) a pesquisa-ação envolve: 1. Identificação do problema pelos membros do grupo que vivenciam o cotidiano e a contratualização por meio da solicitação da ajuda de um pesquisador profissional em pesquisa-ação; 2. Planejamento e realização *em espiral* desenvolvida por meio da sistematização do processo da pesquisa-ação que envolve o tempo do *diagnóstico* do problema e da elaboração do *referencial* baseado nas Ciências Humanas e Sociais para a resolução da situação; 3. Definição das técnicas de pesquisa-ação (observação participante, diário de itinerância, entre outros); 4. Teorização a partir da avaliação permanente da ação seguindo em espiral pelo seguinte processo delineado pelo autor: “situação problemática; planejamento e ação nº 1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 2, avaliação e teorização” (p. 143) e assim sucessivamente; 5. Publicação dos resultados.

Apesar da pesquisa-ação constituir um recurso formativo assumido nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado e Fundamentos da Práxis Pedagógica do curso de

Licenciatura e Pedagogia/Parfor2/Nordeste, o foco na coletividade se desloca para a figura do professor em formação, priorizando a transformação de sua própria prática. A esse respeito, a coordenadora do curso destaca que “a maior parte de tempo de estágio é na sala de aula do professor-aluno, na sua própria sala de atuação. Mas em turno oposto, ele faz a complementação do estágio para que as outras modalidades sejam atendidas” (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

Desse modo, a proposta também prevê a realização do estágio supervisionado em outros contextos e modalidades de ensino ao qual o professor não atua:

[...] o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia - Licenciatura compreende a necessidade de o (a) professor (a)-estudante vivenciar no mínimo três modalidades de Estágio (Educação Infantil, Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Espaços Não-Escolares, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar) que vão contribuir para a sua formação integral, contemplando os aspectos pedagógicos e suas especificidades (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 93).

A possibilidade de se desenvolver o estágio curricular supervisionado em outras salas de aula indica o propósito de atender ao que está previsto legalmente para a formação em um curso de Pedagogia. A coordenadora do curso explica que:

Quando **ele faz outra modalidade**, por que como não é a modalidade que ele está acostumado a fazer, já que ele é professor de Educação Infantil, um exemplo, então ele vai para a modalidade de fundamental ele tem que fazer todo o processo, faz o projeto de estágio orientado pelo professor de estágio, tem uma carga horária de observação, uma carga horária a coparticipação, e uma carga horária de regência e depois faz o relatório final do estágio (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

A gente não pode tirar o professor que está na sala de aula, por que aqueles professores estão selecionados ou eles estão lá na Secretaria para atender uma demanda de estudantes do município. Então quando há uma dificuldade de que aquele professor não pode sair da modalidade dele para **trocar** com outro professor, há a possibilidade de fazer... esse aluno faz essa outra modalidade, como estágio também, não na sala que ele é regente. Ele continua como regente na sala dele e vai para outra sala para fazer estágio. [...] Ele continua como professor da modalidade que ele está levando para as discussões de práxis na sala de aula, práxis pedagógica, levando para essas discussões os dados de pesquisa dele e dessa atuação dele como professor e experiência numa outra modalidade, em um outro turno em 75 horas (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

Os dados observados nos acompanhamentos do Estágio Curricular

Supervisionado serão problematizados no componente curricular Fundamentos da Práxis Pedagógica, componente integrante de todos os semestres/anos do Curso e que se constitui num dos espaços para esta reflexão. Tais reflexões serão feitas a partir do que foi evidenciado in loco pelo contexto observado pelo (a) professor (a) de Estágio, o qual, interativamente, trará as questões suscitadas dos contextos das práticas de ensino do/as professores (as)-estudantes para serem discutidas, refletidas e socializadas, no intuito de promover um espaço formativo de articulação entre teoria e prática (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 94).

Os relatos da coordenadora indicam que, diferente do que ocorre no Parfor1/Nordeste, os professores realizam o estágio na própria sala de aula quando se refere ao nível de escolarização em que ele atua. Somente para a realização do estágio em nível de escolarização em que o professor não atua é que a frequência a outras salas – que não aquela em que o professora leciona – está prevista. O Projeto Político-Pedagógico do curso explicita que a realização dos estágios em diferentes níveis de escolarização atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006). Para desenvolver o estágio no nível de escolarização em que não atua, a coordenadora aponta a possibilidade de o professor em formação “trocar” de sala com outros professores ou desenvolver o estágio em sala de aula ao lado do professor responsável por aquela turma.

O estágio curricular é desenvolvido em todos os períodos do curso, o que indica uma atenção à prática docente desde o início da formação:

Os Estágios Curriculares acompanharão os (as) professores (as)-estudantes em todos os períodos letivos (semestre/ano) do Curso, organizados em Estágio Curricular Supervisionado I, II, III, IV, V, e VI, com carga-horária de 75h cada, totalizando 450h. (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 93).

Outro aspecto relacionado à prática diz respeito à forma de registro e avaliação dos estágios:

No que se refere ao processo avaliativo do componente Estágio Curricular Supervisionado, serão atribuídas 03 (três) notas referentes aos seguintes dispositivos avaliativos: • Projeto de Estágio • Desenvolvimento da prática pedagógica proposta • Registro de estágio (Portfólio, Diário Reflexivo, memorial, dentre outros) (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 93).

Os registros do estágio supervisionado focalizam *dispositivos* reflexivos de escrita como memoriais e diários reflexivos, o que indica diferença em relação aos tradicionais relatórios de estágio.

No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte, que utilizou o mesmo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia regular. Apesar do caráter *híbrido* da formação do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte a concepção de estágio assinala, nesse caso, uma predominância de características de formação inicial, como se destaca no documento:

O estágio é considerado um dos componentes do currículo do curso de formação do licenciado em Pedagogia. Sua finalidade é proporcionar a **aproximação do acadêmico com a prática educativa** desenvolvida em espaços escolares e não escolares. Em sua execução, deverá envolver a **observação, o registro, a problematização e a estruturação de um projeto de intervenção**, atentando para as três dimensões da docência, a saber, o ensino, a gestão e a produção do conhecimento. Constitui-se, portanto, num espaço de confronto de concepções teóricas propostas ao longo do Curso com práticas educativas escolares e não escolares, propiciando uma síntese teórico-metodológica. O **contato do aluno com a escola pública**, a busca de apreensão de sua realidade e a apresentação de possíveis soluções aos problemas educacionais detectados pela mediação do saber teórico constitui sua peculiaridade. No Curso de formação, o estagiário, **sozinho ou em grupo**, poderá **diagnosticar a realidade escolar, coletando e acumulando dados qualitativos e quantitativos sobre o exercício da docência** (gestão, processo de ensino-aprendizagem e de pesquisa) que deverão ser sistematizados e expressos em forma de **relatório**. Desta forma, **estará se iniciando na pesquisa**, que deverá constituir-se num princípio de sua ação, transformando sua prática e os resultados dela decorrentes também em objeto de responsabilidade pessoal (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 32).

As características do estágio na formação inicial de professores se revelam no documento por expressões como “aproximação do acadêmico com a prática educativa” e “contato do aluno com a escola pública”, não havendo, portanto, adaptações de modo a atender os professores em formação que já estão socializados na cultura do ensino. Esse documento expressa, uma concepção de estágio curricular como pesquisa na formação de professores ao prever atividades como “observação, o registro, a problematização e a estruturação de um projeto de intervenção”, “se iniciando na pesquisa, que deverá constituir-se num princípio de sua ação” e “diagnosticar a realidade escolar, coletando e acumulando dados qualitativos e quantitativos sobre o exercício da docência”. Confirmando essa perspectiva, o documento assume a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica para o desenvolvimento dos estágios (assim como o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste):

A organização do estágio terá como perspectiva teórico-metodológica a

pesquisa-ação. A adoção desta perspectiva como processo de produção de conhecimento objetiva satisfazer a necessidade surgida da prática social, que tem o ensino como centro, reconhecido como historicamente determinado e em constante suspeição face as contradições emergentes da própria prática. Justifica-se, em especial, pela desilusão docente resultante da assimilação de ideários e propostas de ensino-aprendizagem distantes de suas experiências e trajetórias de vida e dos problemas específicos da atividade docente. Seu ponto de partida é **a reflexão sobre os pressupostos da ação**, buscando produzir teoria sobre o fazer docente. E, a partir dela, redimensionar sua prática, enriquecendo-a com conhecimentos teóricos. Trata-se de um trabalho realizado de forma colaborativa com atuação de co-participantes durante todo o processo de desenvolvimento, que tem como ponto de partida a prática social dos sujeitos envolvidos, cujos resultados voltam a constituir-se em objeto de investigação, constituindo-se em algo processual, que tensiona entre o que é e o que deveria ser, entre realidade e utopia (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, P. 32).

Essa perspectiva destaca o papel ativo dos professores na construção de conhecimentos ao assinalar a possibilidade de “reflexão sobre os pressupostos da ação, buscando produzir teoria sobre o fazer docente”.

Apesar de se apoiar na mesma proposta elaborada para o curso regular, o curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte desenvolveu planos de ensino específicos para sua proposta formativa. O Plano de Ensino para o estágio curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) manteve a opção pela perspectiva da pesquisa-ação:

OBJETIVO GERAL: Efetivar Projeto de Estágio dos anos iniciais do Ensino Fundamental com base na pesquisa-ação

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Aprofundar, teórica e por intermédio da praticagem a metodologia da pesquisa-ação como meios para registro de relatórios, **auto-desenvolvimento** e solução de problemas em situações concretas de estágio.

Analisar, criticamente, a relação teórica-prática e o mundo do trabalho no contexto atual do modelo socioeconômico e da realidade [estado]

Instrumentalizar os alunos sobre a importância dos relatórios na efetivação do Estágio como meio de evidenciar suas experiências de estágio.

OBJETIVOS OPERACIONAIS: Realizar o estágio como prática operativo-reflexiva a partir da atividade da docência com base na pesquisa-ação (PARFOR4/NORTE, Plano de ensino da disciplina de estágio AIEF).

Esse plano de ensino, criado para integrar a proposta específica do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte, se apoia na metodologia da pesquisa-ação e considera a “relação teórica-prática e o mundo do trabalho no contexto atual do modelo socioeconômico”, situando a análise crítica em um contexto mais amplo. Juntamente com essa perspectiva teórico metodológica, o plano de ensino para a disciplina de Estágio Curricular (AIEF) descreve procedimentos tradicionalmente utilizados no desenvolvimento de

pesquisas científicas. São destacadas variadas estratégias para a coleta de dados como “Exposição detalhada dos procedimentos e registro pelos alunos”; “responder estudo dirigido”; “o relato bibliográfico como subsídio à vivência do estágio”; “praticagem de técnica de observação e registros”; “coleta direta, o mais minuciosa possível dos fenômenos observados, por uma impregnação duradoura e contínua e um processo que se realiza por aproximações sucessivas”, “instrumentalização para a realização de uma observação direta dos comportamentos sociais a partir de uma relação humana, neste caso, da educação formal a partir de procedimentos próprios à etnografia” (PARFOR4/Norte, Plano de ensino para a disciplina de Estágio AIEF). A proposta parece priorizar, portanto, procedimentos de pesquisa com finalidade de análise do fenômeno educativo, seguindo a *forma universitária* de socialização.

Cabe também destacar o uso de um termo próprio do contexto da instituição, denominado de “praticagem”, definido pelo coordenador do curso como o “efetivo momento de ensino”. Nesse sentido, as atividades presenciais e a distância da disciplina de estágio preveem o desenvolvimento da “praticagem” fundamentada em abordagens teórico-metodológicas:

ATIVIDADES PRESENCIAIS

As aulas terão caráter de estudos independentes em pequeno grupo, com a participação efetiva de acadêmicos por intermédio de esclarecimentos e praticagem de cada uma das abordagens teóricas-metodológicas elencadas, sob supervisão.

ATIVIDADES À DISTÂNCIA

As atividades a distância visam fundamentalmente à praticagem e a consolidação de uma postura profissional embasada na atuação empírico-teórica e o cumprimento da carga horária de estágio prevista regimentalmente no PPP que é de 300 horas (PARFOR4/NORTE, Plano de ensino da disciplina de estágio AIEF).

Os pressupostos teóricos são concebidos como um elemento importante que deve integrar o desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados no curso. Essa relação teoria e prática também é assinalada na construção do relatório de estágio que assume o modelo de escrita característico do meio acadêmico e, portanto, da *forma universitária* ao assinalar que “a produção escrita decorrente dos registros das intervenções de estágio receberão indicativos de aprofundamento teórico próprios a cada situação elencada e seu acompanhamento será realizado caso a caso” (PARFOR4/NORTE, Plano de ensino da disciplina de estágio AIEF). A escrita centra-se, nesse caso, na produção de um “relatório seguindo a técnica etnográfica de caderno de campo”, que também constitui um recurso para

o acompanhamento das atividades por parte do formador ao longo do processo formativo, pois as “as revisões, esclarecimentos e aperfeiçoamentos solicitados pelo professor orientador do estágio, no caderno anterior, deverão ser realizados e os registros do cotidiano devem continuar sendo realizados”. O relatório final deve conter a “identificação e descrição completa do problema cuja solução será encaminhada pela metodologia pesquisa-ação”, sendo a “finalização do estágio com encaminhamento de solução via metodologia de pesquisa-ação” (PARFOR4/NORTE, Plano de ensino da disciplina de estágio AIEF).

Se, por um lado, o desenvolvimento do estágio curricular obrigatório no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte, desenvolvido segundo a metodologia da pesquisa-ação, pressupõe o acompanhamento por meio dos “cadernos de campo”, por outro, esse *dispositivo* formativo pode revelar maior controle das atividades desenvolvidas pelos professores em formação, assumindo também influências da *forma escolar* de socialização.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte também criou *dispositivos* específicos para o relatório e a avaliação nos estágios supervisionados, centrados nas atividades e no desempenho dos professores em formação nesse processo. Esses dispositivos são caracterizados por formulários elaborados a partir de questões fechadas e diretivas:

Figura 2 - Formulário para o relatório do Estágio Curricular elaborado pelo curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte

RELATÓRIO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO	
Observações:	
1. ATENÇÃO! A periodicidade do Relatório depende da natureza da Unidade Concedente: BIMESTRAL (a cada 2 meses), para estágios realizados em Instituições/Órgãos de Administração Pública Federal; SEMESTRAL (a cada 6 meses), para as demais Instituições/Órgãos/Empresas;	
2. Este relatório tem finalidade de acompanhamento e avaliação das atividades do estágio obrigatório;	
3. O TCC ou Monografia não substituem este relatório, devendo ser respeitado o modelo estabelecido;	
4. Este relatório poderá ser utilizado como estratégia de avaliação do estagiário pelo professor-orientador;	
5. O Relatório deverá corresponder às atividades do estágio, mencionadas e realizadas conforme descrição feita no Plano de Atividades de Estágio, do bimestre/semestre acadêmico em que ocorreu o estágio. Não poderá ser retroativo aos bimestres/semestres anteriores.	
Finalidade do Relatório de Estágio Obrigatório (assinale uma das opções abaixo)	
☐ BIMESTRAL, COM ESTÁGIO EM ANDAMENTO.	
☐ BIMESTRAL E CONCLUSIVO.	
☐ SEMESTRAL, COM ESTÁGIO EM ANDAMENTO.	
☐ SEMESTRAL E CONCLUSIVO.	
1. Dados de Identificação:	
Nome do (a) Aluno (a):	
Curso/Câmpus:	
Matrícula:	Período/Ano:
E-mail:	
Professor (a) Orientador (a):	
Unidade Concedente:	
Supervisor (a):	

2. Estágio:

2.1. Foram acrescentadas novas atividades além das descritas no Plano de Atividades do Termo de Compromisso de Estágio?
☐ sim ☐ não
 Em caso positivo, as novas atividades foram definidas visando:
☐ Atender o objetivo de aprendizagem vinculado à formação do estagiário.
☐ Atender somente a necessidade do setor.
☐ Atender os interesses de aprendizagem do estagiário e as necessidades do setor.

2.2. Descreva as atividades desenvolvidas. Destaque, também, as que foram desenvolvidas e que não estavam previstas no Plano de Atividades do Termo de Compromisso de Estágio.

2.3. O Estágio permitiu-lhe conhecer a unidade concedente, contribuindo com importância para o seu futuro profissional?
☐ sim ☐ não ☐ regular

2.4. As atividades planejadas permitiram a sua aprendizagem e aplicação prática dos conteúdos curriculares da forma desejada?
☐ sim ☐ não ☐ regular

2.5. Houve acompanhamento sistemático da unidade concedente no desempenho de suas atividades?
☐ sim ☐ não ☐ regular

_____, ____ de _____ de 20____

Estagiário

Ciente: Supervisor da Unidade Concedente
(assinatura e carimbo)

Fonte: Proposta do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte.

As questões elaboradas nesse formulário proposto pelo curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte revela o controle das alterações quanto ao Plano de Atividades inicial e as preocupações com a aprendizagem e “aplicação prática” dos conteúdos curriculares e as possíveis contribuições do estágio para o futuro profissional dos professores em formação. A ideia de aplicação prática sugere uma perspectiva técnica mais próxima de um *paradigma* positivista na formação, em contraste aos pressupostos da pesquisa-ação salientados na proposta.

Outro *dispositivo* de avaliação foi criado focalizando o desempenho dos professores em formação ao longo dos estágios curriculares:

Figura 3 - Ficha de avaliação do Estágio Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte

FICHA DE AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO PELO SUPERVISOR DA UNIDADE CONCEDENTE - ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	
ESTAGIÁRIO: _____	
LOCAL DE ESTÁGIO: _____	
INÍCIO DO ESTÁGIO: _____	TÉRMINO DO ESTÁGIO: _____
NÚMERO DE HORAS CUMPRIDAS: _____	
DESEMPENHO OBSERVADO	
ASPECTOS PROFISSIONAIS	Pontuação
1. CONHECIMENTO: Demonstrado no desempenho das atividades programadas (1,0 ponto).	_____

2. TRABALHO: Considerar a qualidade do trabalho e o volume de atividades cumpridas dentro de um padrão razoável (1,0 ponto).	
3. CRIATIVIDADE: Capacidade de sugerir, projetar ou executar modificações ou inovações no campo de estágio (1,0 ponto).	
4. INTERESSE E INICIATIVA: Disposição para aprender (1,0 ponto).	
ASPECTOS COMPORTAMENTAIS	
5. ASSIDUIDADE: Cumprimento do horário estipulado para o estagiário e ausências de faltas (1,0 ponto).	
6. AUTO-CONHECIMENTO: Capacidade para identificar as áreas de baixa competência. (1,0 ponto)	
7. DISCIPLINA: Observação das normas e regulamentos internos do campo de estágio e descrição das atividades a ele confiadas (1,0 ponto).	
8. COOPERAÇÃO: Disposição para integrar, cooperar e atender prontamente as atividades solicitadas (1,0 ponto).	
9. RESPONSABILIDADE: Capacidade de cuidar e responder pelas atribuições, materiais, equipamentos e bens do campo de estágio (1,0 ponto).	
10. ÉTICA: Comportamento ético profissional durante a realização do estágio (1,0 ponto).	
TOTAL GERAL (Soma dos dez itens acima)	
OBSERVAÇÕES:	
_____, ____ de _____ de 20____ Assinatura do Supervisor Ciente: Estagiário Esta ficha deve ser encaminhada a Central de Estágios do Câmpus a cada 6 (seis) meses.	

Fonte: Proposta do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte.

Esse formulário promove a participação da unidade escolar concedente no acompanhamento e avaliação (do desempenho) dos professores em formação. O documento, que indica mais critérios comportamentais do que profissionais, caracteriza-se por aspectos se que aproximam de uma *forma escolar* de socialização, como a atribuição de pontos/notas; a avaliação de aspectos comportamentais como a assiduidade, disciplina e responsabilidade. Outros critérios também focalizam características profissionais (ética, autoconhecimento e cooperação) e acadêmicos (interesse, iniciativa, trabalho, conhecimento, criatividade e o papel de estagiário).

Diferente dessa proposta, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste refere-se à condição profissional dos professores em diferentes momentos da proposta, sendo os estágios curriculares desenvolvidos especificamente para os professores em exercício. O curso de define o estágio como:

Artigo 1º - O Estágio Supervisionado é o conjunto das experiências e vivências de trabalho docente que serão realizadas na unidade escolar de lotação do professor-cursista ou em outra unidade da rede pública (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 80).

Artigo 2º - A carga horária de estágios é de 340 horas, sendo divididas ao longo do curso. Como se trata de alunos-professores em efetivo exercício em

sala de aula, o estágio será desenvolvido, preferencialmente, nas turmas sob a responsabilidade dos respectivos alunos cursistas (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 80).

Essa proposta concebe o estágio como experiência e vivência de trabalho docente, sendo a própria sala de aula em que os professores em formação atuam profissionalmente um dos campos para o desenvolvimento do estágio supervisionado, indicando uma aproximação com uma lógica profissional de formação (FORMOSINHO, 2009), a partir de uma perspectiva de formação em contexto (FERREIRA, 2009) caracterizada pela articulação entre a formação e as situações profissionais de trabalho.

As ementas da disciplina de Estágio Curricular descritas no Projeto Pedagógico do curso apresentam resumidamente o tema a ser abordado em cada semestre:

ESTÁGIO 1. Ementa: A escola fundamental, seu ritual cultural, social, político e pedagógico e a sala de aula, seu ritual de produção e circulação de saberes, como espaços de pesquisa sobre a gestão escolar e a prática docente (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 75).

ESTÁGIO 2. Ementa: O aprender e o ensinar: concepções e ações comuns e específicas das áreas dos componentes curriculares do ensino fundamental (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 75).

ESTÁGIO 3. Ementa: Projeto de ensino-aprendizagem de componentes curriculares do ensino fundamental. Projeto de ensino-aprendizagem (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 75).

ESTÁGIO 4. Ementa: Implementação do projeto de ensino-aprendizagem. Reflexão e síntese a partir de construtos teóricos e retorno à ação (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 76).

Na implementação da proposta, o planejamento dessas ementas parece ter passado por algumas mudanças pois, como relata a coordenadora:

Nós conseguimos, por conta da especificação delas já serem professoras há mais de cinco anos, a gente conseguiu **dispensa** de dois estágios. A gente só ofertou os dois previstos. Dos quatro a gente ofertou só dois e foi dessa forma (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

Essa possibilidade estava prevista no Projeto Pedagógico do curso ao estabelecer que “poderá ser creditado como estágio, o efetivo exercício do magistério na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pelos professores-cursistas, observando-se o limite de 200 horas” (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 80, Art. 4º). Essas alterações estão

amparadas no que prevê o Parecer 28/2001 (regularizado pela Resolução CNE CP 2/2002) ao assinalar que “no caso de alunos dos cursos de formação docente para atuação na educação básica, em efetivo exercício regular da atividade docente na educação básica, o estágio curricular supervisionado poderá ser reduzido, no máximo, em até 200 horas” (BRASIL, 2001c, p.11).

Essa possibilidade de redução das horas de estágio para professores experientes em formação se fundamenta no Artigo 61 da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece “o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades” (BRASIL, 1996, grifos nossos). No entanto, o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001) esclarece que o aproveitamento das experiências significa a consideração no processo formativo dos conhecimentos produzidos pelos professores:

Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação e continuada de professores (BRASIL, 2001, p. 14).

Mais do que a mera redução das horas, o sentido de “aproveitar as experiências anteriores” destacado pelo Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001) sinaliza uma perspectiva de formação que se difere da transmissão de conhecimentos, pois parece reconhecer a diversidade de saberes que compõem a base de conhecimentos dos professores e propor sua articulação com os conteúdos desenvolvidos ao longo do processo formativo.

Seguindo o que Resolução CNE CP 2/2002 (BRASIL, 2002), o curso Pedagogia/Parfor5/Nordeste promoveu a “dispensa” das horas de dois estágios curriculares. A coordenadora do curso explica que “o estágio três é educação não formal, então eles escolheram instituições não formais próximas às escolas delas, e o quatro que é educação formal foi na própria escola” (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste). A orientação assinalada no Projeto Pedagógico do curso para que o estágio curricular fosse desenvolvido “preferencialmente, nas turmas sob a responsabilidade dos respectivos alunos cursistas” (PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 80) parece não ter se concretizado na prática. Ao responder a questão se o estágio quatro era desenvolvido na própria sala de aula dos professores em formação ou se escolhiam uma outra sala para essa atividade, a coordenadora do curso destaca que:

Escolhia uma outra, mas dentro da própria escola, para não ser a dela mesmo.

Para não sair da escola delas. Toda montagem era para facilitar tanto a ida dele no momento da observação quanto a própria vida dos estudantes, da estudante que não precisava sair da escola (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

As diferenças entre o documento e a prática formativa revelam tensões entre concepções de estágio presentes na proposta, que é construída por diferentes agentes que integram a comunidade acadêmica. Na formação de professores em exercício essa tensão parece ainda mais intensa, demandando certa flexibilidade por parte da coordenadora do curso que relata as dificuldades no desenvolvimento desse *dispositivo* formativo. Ao ser questionada sobre a escolha do nível de escolaridade que os professores em formação deveriam desenvolver o estágio quatro, a coordenadora do curso destaca que:

Podia ser em outro nível de escolaridade [...] Não era nada obrigatório. Elas escolhiam também. Elas também tinham preferências, ficavam livres para escolher. Foi uma das garantias que ia dar certo esse estágio, por que é muito difícil [...] Elas mesmo diziam “mas professora, a senhora podia ter pedido a dispensa dos quatro estágios”, mas eu acho que alguma coisa precisava. Eu mesmo não estava convencida de que elas não precisavam de jeito nenhum passar pela formação estágio, mas como a gente conseguiu já os dois eu já achei que estava de bom tamanho (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

A possibilidade de escolha por parte dos professores em formação parece simbolizar um artifício para diminuir suas resistências frente à obrigatoriedade do estágio curricular na proposta de formação em exercício, parte da formação com maior vulnerabilidade a tensões por constituir um espaço em que entrecruzam o “campo de poder da universidade e o campo de poder da escola” (PIMENTA, 2010, p. 107) e que ocorrem divergências sobre o modo de considerar a experiência dos professores nesse tipo de formação *híbrida*.

As tensões no estágio curricular na formação inicial em serviço, como é o caso do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste, não se limitam à resistência dos professores em formação, mas parecem alcançar as concepções sobre esse dispositivo formativo na comunidade acadêmica a partir de divergências sobre a concepção de estágio, o modo de organização, entre outros aspectos, como ressalta a coordenadora do curso de Pedagogia/Parfor5/Nordeste:

Estágio é um negócio que dá dor de cabeça, mas foi resolvido [...] Por que o grupo de estágio aqui na [repartição institucional], ele está se estruturando agora. Por que como mudou muito, tem muito professor recém chegado e houve muito conflito até entre o que era o estágio, entre o conceito de estágio e uma tradição do estágio que já não tinha mais lugar para existir.

Essa tradição vem de um modelo de formação que a gente tinha separando teoria da prática. Isso, apesar da gente dizer textualmente que já foi superado, não é verdade na sua totalidade, alguns casos é sim e em outros não. Então na hora do estágio tem uma dificuldade no entendimento, por exemplo, o estágio para o curso regular tem mais problemas de que o estágio para o Parfor, por que para nós é claro, por exemplo, onde será o campo de estágio dessas professoras, são as escolas da rede de onde elas vem. Mas para os alunos regulares, o grupo de estágio seleciona um campo de escolas e aí colocam escolas de redes privadas por exemplo, que não são aceitas pelos estudantes... então a gente enfrenta de vez em quando esse problema. Então eu queria garantir que nosso estágio não ficasse contaminado com essas divergências e queria só dois professores. Então, mas eu só poderia ter isso se eu fizesse com a anuência do grupo e aí tive toda a paciência de ouvir e finalmente elas me indicaram e a gente trabalhou sem problema. Eu lhe digo que nós tivemos menos problemas de que os regulares. Por exemplo, escola privada é danada para fazer do estágio mão de obra. E eu, como professora de universidade pública, acho que a gente tem escolas públicas demais para trabalhar, não precisava ir para escolas particulares, para escolas do campo privado, mas aqui tem divergência nisso (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

Além das tensões referentes às concepções de estágio, a coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste também assinala a permanência de uma “tradição do estágio” decorrente de um modelo de formação que reforça a dicotomia entre teoria e prática. O relato da coordenadora do curso revela descontentamento com esse modelo de formação tradicional e ressalta: “não conseguimos avançar muito viu. Não conseguimos assim nenhuma expressão diferenciada no estágio” (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste). Ao ser questionada sobre o que mudaria, a coordenadora ainda acrescenta que:

Além desses aspectos que a gente já alterou, eu acho que eu colocaria mais componentes que fizessem a articulação teoria e prática na escola. Colocando a sala de aula, colocando a microeducação em pauta, e não a macro educação. Eu faria isso para esse tipo de professor, para esse tipo de curso (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

O relato da coordenadora sugere uma concepção mais próxima da perspectiva de formação em contexto (FERREIRA, 2009) e de uma lógica profissional (FORMOSINHO, 2009) na formação de professores em exercício, assim como previa o Projeto Pedagógico do curso.

De modo semelhante a essa proposta, o curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor6/Nordeste também assinala a consideração da condição profissional dos professores no delineamento do estágio supervisionado:

Considerando a experiência que os professores trazem consigo a estrutura curricular foi pensada de maneira a dinamizar o tempo pedagógico do professor cursista nesse espaço formativo que é a Universidade. A exemplo disso, tem-se uma organização modular que nos permite flexibilizar as práticas e os estágios curriculares, diferentemente do que acontece no curso regular para a formação inicial, pois os professores cursistas refletem a partir de sua própria prática (PPP/PARFOR6/Nordeste, 2018, p. 05).

Segundo esse excerto, o estágio curricular na formação de professores em exercício foi pensado de modo a “dinamizar o tempo pedagógico” preconizando a reflexão a partir da própria prática, aspecto considerado como distintivo da proposta. A coordenadora do curso também assinala que “a especificidade de seu público-alvo, professores em exercício nas diversas redes municipais da região” conduziu o delineamento de contornos singulares para a proposta de estágio:

[...] há singularidades no que se refere aos estágios e as práticas que culminam com os Trabalhos de conclusão de curso. Nesse aspecto, os professores-cursistas do Parfor se voltam para refletir e analisar suas próprias práticas, diferentemente do curso noturno (Coordenadora Ped/Parfor6/Nordeste).

Assim como o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste e Parfor4/Norte, essa proposta elaborada pelo curso de Pedagogia/Parfor6/Nordeste também se utiliza da metodologia da pesquisa-ação para o desenvolvimento dos estágios supervisionados, assim como descreve o Projeto Pedagógico:

O Estágio Supervisionado no referido curso visa à aplicação dos princípios e conceitos da aprendizagem acadêmica e a consolidação da relação teoria/prática como forma de assegurar ao professor estudante uma prévia dos desempenhos profissionais desejados, segundo as peculiaridades de cada curso. Propõe-se que o estágio supervisionado perpassasse todo o currículo do curso, sendo vivenciado por meio de uma pesquisa-ação por ser um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Nessa pesquisa, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Para cada estágio supervisionado sugere-se a conexão entre o tema integrador, os conhecimentos teórico-práticos construídos a partir dos componentes curriculares e a vivência da sala de aula (PPP/PARFOR6/Nordeste, 2018, p. 12).

Seguindo essa a perspectiva da pesquisa-ação, o curso de Pedagogia/Parfor6/Nordeste organizou os estágios curriculares em três fases (Exploratória, Planejamento e Fase de ação e avaliação) que são descritas a seguir:

- Estágio Supervisionado I (Fase exploratória) 90h

A escola nos seus aspectos filosóficos, políticos e sociais. Formação de uma concepção crítico-reflexiva em gestão democrática. Elaboração da diagnose escolar. O professor/estudante deverá centrar sua atenção no processo de observação da escola como um todo. Esta fase da observação destina-se à análise do projeto político-pedagógico, dos planos de ensino e dos projetos desenvolvidos com a comunidade e seu envolvimento na unidade escolar. Isso permite que o professor/estudante compreenda como as ações e as relações se deflagram no espaço escolar e, a partir daí, propicie a construção e a reconstrução de novas ações investigativas, reflexivas, analíticas e interpretativas no cotidiano da sala de aula (PPP/PARFOR6/Nordeste, 2018, p. 12).

Essa primeira fase consiste na observação e análise crítico-reflexiva do contexto escolar de modo a construir “ações investigativas, reflexivas, analíticas e interpretativas no cotidiano da sala de aula”. Parece se aproximar, portanto, da perspectiva de professor pesquisador (STENHOUSE, 1976), focalizando o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo, uma postura investiga frente às situações que envolvem o meio escolar.

A segunda fase do estágio consiste na elaboração do projeto de intervenção didático-pedagógico:

- Estágio Supervisionado II (Fase de Planejamento) 90h

A sala de aula como espaço de apropriação e produção do conhecimento. Uso dos espaços e tempos; organização do trabalho. Elaboração de um projeto de intervenção didático-pedagógico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), incluindo Educação de Jovens e Adultos. O professor/estudante deverá elaborar um projeto de intervenção pedagógica em sala de aula (projetos de monitoria para minimizar as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas na fase exploratória; produção e organização de material didático-pedagógico; minicursos sobre temas transversais, seminários, entre outros) (PPP/PARFOR6/Nordeste, 2018, p. 13).

Esse excerto do documento assinala aproximações com a perspectiva de uma nova epistemologia da prática profissional (SCHÖN, 2000) ao conceber a sala de aula como um espaço de aprendizagem docente e os professores como produtores de conhecimentos. Em consonância com essa perspectiva, a coordenadora do curso destaca, como um aspecto positivo da formação: “refletir sobre a própria prática e pensar estratégias de melhoria dessa prática à medida em que os alunos vão se empoderando dos conhecimentos necessários a profissão do pedagogo, é o que observamos a cada nova experiência dos estágios” (Coordenadora Ped/Parfor6/Nordeste).

O projeto de intervenção não se resume apenas a atividades de ensino (desenvolvidas

cotidianamente pelos professores no exercício da profissão) e inclui outras possibilidades como “produção e organização de material didático-pedagógico; minicursos sobre temas transversais, seminários”, o que parece constituir uma alternativa pensada para diversificar a aprendizagem dos professores em formação nesse momento destinado ao estágio curricular.

Com uma carga horária maior, a terceira fase do estágio prevê a execução e avaliação do projeto de intervenção pedagógica:

- Estágio Supervisionado III (Fase de ação e avaliação) 120h
Execução e avaliação de projetos de intervenção pedagógica nas salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), incluindo Educação de Jovens e Adultos. O professor estudante, num processo de (re) criação, aplicará suas propostas nas salas de aula, que devem ser apresentadas e discutidas também com a equipe gestora da escola antes de serem desenvolvidas. Este último momento representa a finalização e a sistematização do estágio, consubstanciado pela elaboração do relatório, como instrumento de sistematização das atividades propostas e desenvolvidas. O relatório comporta análises e avaliações para se verificar se o projeto de estágio atingiu os objetivos propostos, analisar eventuais desacertos e como foram revistos (PPP/PARFOR6/Nordeste, 2018, p. 14).

Essa terceira e última fase do estágio curricular supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor6/Nordeste consiste na implementação dos projetos de intervenção nas salas de aula e, como pressupõe a perspectiva da pesquisa-ação, envolve a participação de outros agentes da escola.

No caso do curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul, apesar de utilizar o mesmo projeto pedagógico que o curso regular, foram elaboradas diretrizes específicas para o estágio na formação dos professores em exercício, o que parece assinalar uma preocupação com esse dispositivo para os professores que já estão em exercício na docência. O Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia Parfor/7 assinala a seguinte concepção para esse dispositivo:

O Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia/PARFOR constitui-se de atividades acadêmicas com o objetivo de propiciar vivências em situações reais de trabalho, envolvendo estudantes, Supervisores de Estágio e Orientadores de Campo (PARFOR/7, Deliberação/2011, Art. 1º).

Apesar de reconhecer a necessidade de se regulamentar o estágio supervisionado dirigido à formação de professores em exercício, essa concepção apresentada pelo documento assume contornos mais acadêmicos. Nesse excerto, os professores em formação assumem o mesmo estatuto de estudante, em consonância com a *forma universitária* de socialização. No

entanto, alguns aspectos ligados à condição profissional dos professores em formação são referenciados em outros artigos do mesmo documento:

Art. 2º O Estágio Curricular Obrigatório constitui-se de atividades de interação, análise e produção de conhecimento nas seguintes áreas:

I – docência na educação infantil;

II – docência nos anos iniciais do ensino fundamental;

III – gestão pedagógica em espaços escolares e não-escolares em que ocorram atividades sistematizadas visando ensino e aprendizagem.

Art. 3º O objetivo do Estágio do Curso de Pedagogia/PARFOR é oportunizar ao estudante o aprimoramento da atividade profissional nas diferentes áreas de atuação, por meio:

I – da caracterização dos espaços escolares e não-escolares em que desenvolvem atividades pedagógicas, considerando suas múltiplas dimensões e tendo como eixo os processos de ensino e aprendizagem;

II – do planejamento e desenvolvimento de projetos de ação no âmbito da docência e da gestão pedagógica;

III – da articulação entre diferentes áreas de conhecimento num processo permanente de ação-reflexão-ação (PARFOR7/Sul, Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório, Deliberação/2011).

De acordo com estes artigos em destaque, o estágio na formação dos professores em exercício tem a finalidade de “aprimoramento da atividade profissional”, diferente, portanto da inserção profissional prevista em cursos regulares de formação inicial de professores. O documento também ressalta a possibilidade de “interação, análise e produção de conhecimento” e um “processo permanente de ação-reflexão-ação”, assinalando uma perspectiva que se aproxima da concepção de epistemologia da prática profissional (SCHÖN, 2000). As atividades previstas para o estágio curricular como caracterização do campo de estágio, planejamento e desenvolvimento de projetos de ação são tradicionalmente previstas para esse dispositivo de formação. De modo mais detalhado, o Artigo 14º do Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório (2011) descreve as atividades como:

Art. 14. São atividades do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia/PARFOR, dentre outras:

I – registro em diário de campo contemplando a caracterização da realidade por meio da observação-participante, auxílio às atividades rotineiras do campo, levantamento de dados, entrevistas, desenvolvimento de projetos e momentos de intervenção;

II – elaboração de planos de aula ou projetos de intervenção, elaboração do trabalho final que sistematize o processo vivenciado, produzidos individualmente;

III – socializar, com o seu supervisor, as atividades de estágio por meio da apresentação do trabalho final no Seminário de Estágio do Curso de Pedagogia/PARFOR (PARFOR7/Sul, Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório, Deliberação/2011).

A descrição dessas atividades revela uma perspectiva mais próxima da *forma universitária* de socialização ao prever procedimentos característicos de pesquisa científica, como o registro em diário de campo, observação-participante levantamento de dados, entrevistas, trabalho final que sistematize o processo vivenciado e socialização do trabalho final no Seminário de Estágio. Como atividades profissionais são destacadas apenas a elaboração de planos de aula ou projetos de intervenção.

O documento também assinala uma variedade de campos para os estágios curriculares no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul:

Art. 11. Constituem-se campos de Estágio do Curso de Pedagogia PARFOR: Centros e/ou Escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, na modalidade presencial, órgãos governamentais, empresas privadas e demais organizações e instituições da sociedade civil desde que se caracterizem como espaços de experiência profissional nas diferentes áreas de atuação do pedagogo [...]

§1º São considerados campos preferenciais de estágio instituições públicas de ensino e instituições sociais em que atuam os estudantes

§3º O Orientador de campo no Estágio em docência na educação Infantil e docência nos anos iniciais será necessariamente o professor regente responsável pela sala de aula (PARFOR7/Sul, Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório, Deliberação/2011).

Diferente do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste, Parfor5/Nordeste e Parfor6/Nordeste que elegem a própria sala de aula em que atuam os professores ou as escolas em que são lotados, o curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor/7 atribui como campo preferencial de estágio outras salas de aulas, sendo o “professor regente responsável pela sala de aula”, revelando novamente o estatuto de estudante atribuído aos professores em formação. O documento também estabelece normas para o caso em que os professores em formação desenvolvem o estágio curricular na própria instituição em que atua profissionalmente:

Art. 13. Quando o estudante realizar o estágio curricular obrigatório na instituição em que trabalha, a mesma deverá:

I – ser conveniada com a universidade e firmar termo de compromisso

II – apresentar carta de aceite afirmando que o estudante poderá usufruir de, no mínimo, um dia da semana para desenvolver as atividades;

III – entregar, ao colegiado, cópia do documento que comprove o vínculo empregatício do estudante (PARFOR/7, Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório, Deliberação/2011).

O rigor nesse caso parece revelar a necessidade de garantir o tempo de formação e o desenvolvimento efetivo dos estágios curriculares na instituição em que os professores atuam. No entanto, o relato do coordenador do curso parece destacar o desenvolvimento de parte do estágio curricular na própria sala de aula dos professores em formação:

Mas não necessariamente em sala de outro não. Aí a recomendação da observação sim, você não pode observar a sua aula, então a recomendação era para observar a aula dos outros. Mas como eles próprios eram professores, eu digo para você que nós usamos muito a própria prática deles, “como é que você faz isso e como é que agora, a partir do que você está vendo aqui, você fará” (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

[...] quando o professor atuava de 1º a 5º ano, ela tinha que fazer educação infantil em uma escola, se não fosse na própria escola, se não houvesse na escola que ela trabalha, poderia ser em outra unidade de educação infantil (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

Diferente das orientações previstas nos documentos que assumem um caráter mais rígido, o estágio curricular segundo o relato do coordenador Ped/Parfor7/Sul parece assumir contornos mais flexíveis:

[...] a “observação” é recomendado fazer em outra turma, ou na própria turma se houver dificuldade, não tem problema, a partir/ como eu disse para você: “como é que você está fazendo e como é que vai fazer agora”. Não houve um rigor e nem um tratamento único, digamos assim, houve muita variação. No caso do estágio é de acordo com a especificidade da escola, do professor e da disponibilidade do supervisor (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

O relato do coordenador assinala o uso de casos de ensino (NONO, MIZUKAMI, 2002) como recurso formativo nas disciplinas dos estágios curriculares:

[...] essa constatação de que a prática desses professores de fato é muito precária se consideramos o referencial teórico que eles utilizam ou que orientam sua prática, ou a inexistência desse referencial consciente, ou a existência de referenciais de senso comum ou de perspectivas pedagógicas, político pedagógicas já bastante defasadas do ponto de vista do debate. Assim eles não conhecem muitas tendências recentes, não conseguem, não tem condição de refletir e incorporar essas tendências nas suas práticas, o estágio confirma isso. Do ponto de vista positivo é incorporar essas novas concepções. Esse trabalho que as professoras faziam na [universidade] eu acompanhei alguns dias era muito interessante, por que elas levavam aulas pré-prontas, digamos assim, e expunham para os pares e para os professores e ali nesse momento eles conseguiam detectar muita coisa, do ponto de vista de equívocos, de acertos e de possibilidades de alteração da prática (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

Um caso de ensino, como instrumento pedagógico, pode ser definido como “um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação” (NONO, MIZUKAMI, 2002, p. 72). Esse recurso formativo tem a finalidade de promover o desenvolvimento de estruturas de conhecimento e a capacidade de análise, de compreensão dos fenômenos educativos e de tomada de decisões a partir da análise de situações tensas e problemáticas do ensino (NONO, MIZUKAMI, 2002).

Por último, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor3/Sudeste se difere das outras propostas, pois, apesar inicialmente de seguir a proposta de estágio curricular estabelecida no Projeto Pedagógico (o mesmo do curso regular de formação), acabou por assumir uma rota alternativa mediante as tensões enfrentadas no desenvolvimento desse dispositivo de formação. Nesse curso, o estágio curricular assumiu contornos mais flexíveis de modo a atender os interesses dos professores em formação em vivenciar atividades diferentes do universo escolar e de contornar as resistências desses profissionais no desenvolvimento desse momento de formação. Sobre o modo convencional dos estágios curriculares a coordenadora do curso destaca que:

E nós evitamos isso na verdade. A ideia era fazer isso, depois nós evitamos, **achamos que isso não funcionava**, olhamos na legislação, não, pode fazer de outro jeito e nós fizemos de outro jeito e eles gostaram muito. Eles gostaram muito. Fizemos atividades diferentes para eles participarem. A gente fez assim, por exemplo, ir alguém da música ensinar como trabalhar com as crianças na escola com música, ir alguém das artes plásticas falar para eles como trabalhar na sala de aula com as crianças. Nós fizemos os estágios nessas atividades, mais nessas atividades. Até iniciamos **na ideia de um ir na sala do outro, mas a gente viu que isso não funcionava, que era fake e que isso não dava certo**. E tinha espaço na legislação para fazer de outro jeito, nós fizemos de outro jeito. Por que era um programa alternativo, então você podia usar as alternativas possíveis (Coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste).

Com as mudanças no estágio curricular, a prática em sala de aula e o contexto de trabalho parecem dispensadas da proposta em favor de atividades diversificadas, assinalando uma descaracterização desse dispositivo em seu sentido original, a exemplo do modo como o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001c) define o estágio curricular supervisionado: “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática e depois poder exercer uma profissão ou ofício”

(BRASIL, 2001c, p. 10). A Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 também define o estágio supervisionado como um:

[...] 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 em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, Art. 1º).

A respeito das mudanças realizadas no estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor3/Sudeste, a coordenadora do curso assinala algumas das atividades desenvolvidas:

No caso do estágio havia uma possibilidade oferecida pelo próprio MEC de eles **não fazerem os estágios na forma que os outros alunos fazem**. Então eles fizeram o estágio em formas de outras atividades, como trabalho em grupos sobre um determinado tema, sobre produzir um material didático para o trabalho deles, relacionado a sala de aula, mas não os estágios propriamente ditos. Por que havia uma possibilidade na regulamentação (Coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste).

Não, não, ter estágio na modalidade estágio não. Nós não fizemos isso, nós fizemos viagens culturais, nós fomos fazendo tudo isso no lugar do estágio em sala de aula, por que **nós vimos que isso era um absurdo e eles também não queriam fazer**. E nós enfrentamos um problema com isso, por que a certificação é oferecida para a educação infantil e... ciclo um e às vezes o professor tinha experiência na educação infantil e não tinha no ciclo um, tinha no ciclo um e não tinha na educação infantil, mas **ele não tinha tempo para fazer em outro lugar**, e as orientações do PARFOR permitiam você substituir as atividades tendo em vista que eles já eram professores, foi isso que nós fizemos a ideia da alternativa justificamos tudo direitinho. Você podia fazer isso. **Não era problemático, por que de fato eles fizeram, se a gente colocasse do outro jeito não ia ter como fazer**, nós até tentamos, alguns fizeram uma ou duas aulas, na sala do outro, mas aí eu me reuni com eles e eles falaram “ah professora não vai funcionar isso”, “nós não gostamos” eu falei “tá eu vou pensar uma outra coisa”, e eu pensei uma coisa assim, a gente foi viajar, a gente fez encontros, eu levei-os para São Paulo, para ir na Bienal do livro. A gente fazia atividades que eram remetidas como horas de estágio, mas não eram na sala de aula (Coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste).

Além dessas atividades diversificadas assinaladas para o desenvolvimento dos estágios curriculares, o curso também seguiu a possibilidade de “dispensar” os professores em formação de um percentual da carga horária destinada a esse dispositivo, tal como prevê a Resolução CNE CP 2/2002 (BRASIL, 2002). Desse modo, a coordenadora do curso explica

que:

O estágio, ele teve o mesmo problema que o estágio tem em qualquer formação regular. Só que foram dispensados de um percentual, por que eles já eram professores, e o percentual que eles iam fazer a gente tinha... na própria orientação havia a regulamentação para que o estágio fosse feito em outras atividades, por exemplo, eles faziam... teve uma semana só do estágio que eles fizeram teatro, dramatizações, exposições. A gente criou um espaço para que eles pudessem exercer o estágio de outra forma, não na sala de aula também, a gente teve semanas de estágio, como é que isso funcionou (Coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste).

Os contornos que o estágio supervisionado assumiu no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor3/Sudeste indicam algumas aproximações com os resultados do estudo de mestrado (VASQUES, 2012) que analisou as configurações desse dispositivo formativo na formação de professores em serviço, mais precisamente o Programa de Educação Continuada (PEC-Formação Universitária), o Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF), o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e Curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã. Tais programas se apoiaram em um princípio de flexibilização que se reverteu em elemento estratégico para a composição de suas estruturas curriculares, possibilitando a proposição, em cada caso, de modalidades, procedimentos, espaços e temporalidades específicas para os estágio. O curso de Licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp ofereceu uma variedade de opções, caminhos e vivências formativas levando em consideração a jornada de trabalho e interesses profissionais dos professores em formação; no PROESF o próprio ambiente de trabalho dos alunos-professores foi assumido como espaço para o estágio, buscando ‘poupa-los’ de atividades extras relativas ao cumprimento do estágio; no PEC - Formação Universitária, os estágios supervisionados eram evidenciados e explorados em uma parte do curso denominada de Vivências Educadoras, focalizando a apropriação de métodos e técnicas de investigação para que os professores em formação fossem capazes de construir conhecimentos a partir da análise sistemática da prática profissional e do contexto educacional.

Na revisão bibliográfica realizada na seção três, Melo (2014) assinala que, apesar de se identificar discursos com forte presença da nova epistemologia da prática nos estágios supervisionados, as propostas não incorporaram modelos específicos para a formação do professor experiente.

No campo acadêmico, os estágios curriculares supervisionados constituem, com frequência, uma parte da formação pouco valorizada. Como destaca Pimenta (2010), os estagiários vivem a tensão de jogo de força entre o “campo de poder da universidade e o campo de poder da escola” (p. 107), resultando na problemática relação entre teoria e prática. A autora ainda destaca que:

Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática. Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretarias de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas: aí as decisões têm sido reduzir a carga horária ou transformá-lo em “estágio a distância” atestado burocraticamente, dando margem a burlas (PIMENTA, 2010, p. 34).

Segundo Pimenta (2010), o estágio curricular na formação de professores experientes precisa assumir os contornos da formação continuada, possibilitando a **ressignificação profissional tendo como base a ideia de emancipação humana**. Segundo essa ideia, é preciso oportunizar espaços para debates e análises dos problemas que envolvem o cotidiano profissional dos professores, fundamentados por conhecimentos teóricos, situando-os como co-autores desse trabalho (PIMENTA, 2010). Para a autora, a revisão das práticas docentes constitui, para os professores em formação, uma possibilidade para produzirem conhecimentos e ressignificar suas identidades profissionais que estão em constante processo de construção seguindo as necessidades sociais reveladas em seu campo de atuação.

Com base nos dados reunidos sobre o estágio supervisionado proposto nos cursos de Pedagogia/Parfor, é possível identificar concepções antagônicas que se interpõem nas propostas de formação em função do caráter *híbrido* dos cursos. Algumas propostas parecem se inclinar para uma *forma universitária* de socialização, tendo destacadas suas características de formação inicial de professores - que outorga diploma de licenciatura – independente da experiência dos professores em formação. Por outro lado, outras propostas parecem buscar soluções que atendam um pouco mais a dimensão de formação continuada do programa, assumindo aspectos mais diretamente ligados a uma perspectiva profissional na formação oferecida aos professores experientes que já estão em exercício na docência. A flexibilização do estágio curricular também constituiu um elemento estratégico para diminuir a resistência dos professores em formação, já socializados na cultura do ensino (HARGREAVES, 1998).

Alguns apontamentos podem ser destacados quanto à organização dos estágios curriculares supervisionados na formação dos professores em exercício a partir da discussão

dos dados dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados:

- Falta de clareza sobre o modelo de estágio a ser assumido na formação dos professores experientes, posto que ao mesmo tempo em que se salienta a reflexão sobre a prática como elemento importante na formação, não se define dispositivos para a análise da própria prática docente nesses momentos formativos;
- A indefinição do papel do estágio quando desenvolvido nas etapas de escolarização em que os professores em formação não atuam, o que parece provocar um distanciamento maior quanto a reflexão sobre a própria prática dos professores;
- O tempo constitui um fator relevante na elaboração das propostas de estágio supervisionado, pois muitos professores exercem a profissão em dois períodos, dificultando a realização desses momentos de formação e demandando uma “sensibilização” das Secretarias Municipais de Educação quanto a dispensa dos docentes para essa atividade.
- O estágio como pesquisa e o desenvolvimento de uma postura investigativa, pode representar a solução encontrada pela universidade para o desenvolvimento desse dispositivo formativo na formação dos professores em exercício, já que a pesquisa constitui uma atividade que faz parte do contexto da universidade.

10.5. O acompanhamento do estágio supervisionado

As práticas de acompanhamento têm sido concebidas como dispositivos formativos que mais se adequam às especificidades da formação de adultos, sendo empregadas na formação profissional como meio para superar práticas transmissivas centradas no indivíduo (ROQUET, 2009, SARTI, 2013). Desse modo, o acompanhamento se define por princípios não diretivos e formas inovadoras de práticas formativas exercidas por formadores combinando “inserção e formação, formação e transição” (ROQUET, 2009, p. 15) com a finalidade de integrar o indivíduo a formação em um percurso individual, social e profissional. O acompanhamento, assim concebido, sugere uma aprendizagem “contextualizada” e “temporalizada” (p. 15) desenvolvida a partir de uma “lógica espiral de formação e de acompanhamento” (idem). O formador pode assumir diferentes funções contribuindo para que o aprendiz se aproprie e estabeleça relações entre diferentes saberes (saberes da experiência, saberes da ação, saberes teóricos e metodológicos, entre outros) contextualizando-os com as situações vivenciadas para a produção de sentidos (ROQUET, 2009).

Algumas propostas de estágio dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados incluem dispositivos denominados de *acompanhamento*, realizados a partir de visitas aos professores no local onde desenvolvem os estágios.

A coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste explica a organização do acompanhamento dos estágios, considerando um número máximo de professores em formação atendidos pelos orientadores de estágio, ou seja, os professores da instituição de formação:

Então a gente tem definido os professores a partir da quantidade de alunos das turmas, por que a maioria das turmas do Parfor passa de 15 alunos, então necessariamente todas as turmas vão ter dois professores de estágio, dois **supervisores docentes**. E eles se organizam, tem os momentos de fundamentação, os momentos com os alunos nos fins de semana no Pólo e tem também os acompanhamentos lá nas escolas durante os estágios dos alunos (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

A preocupação com a quantidade de professores atendidos por orientadores (designados pela coordenadora como “supervisores”)⁷³ nos acompanhamentos tem relação com a logística territorial onde são realizados os estágios, pois como são cursos realizados em polos de formação que atendem professores em exercício em diferentes cidades:

Claro que o acompanhamento, como tem que se deslocar para outro município e são muitos alunos, não dá para estar toda a regência ou todo o período de estágio na escola desses alunos, não dá para o professor estar lá. [...] Então que o professor faça essa visita durante o tempo de estágio do aluno, duas ou três vezes para cada um dos alunos, para fazer esse acompanhamento. **É o que foi possível** no momento até então. Para pelo menos ter esse acompanhamento, o **mínimo** que seja dois ou três encontros com os alunos lá nas escolas, mas que tenha, que **a gente acha importante**. (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

A coordenadora do curso valoriza esses momentos de acompanhamento do estágio e seu relato parece indicar dificuldades para o estabelecimento desse processo ao salientar que “é o que foi possível no momento”, “pelo menos ter esse acompanhamento”, “no mínimo que seja dois ou três encontros”. Apesar da dificuldade, a implementação desse processo de acompanhamento nos estágios pode representar uma resistência frente à estrutura formativa de professores tradicionalmente marcada no contexto brasileiro e à falta de valorização, de subsídios e incentivos governamentais que atendam às necessidades de desenvolvimento

⁷³ De acordo com a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008, Art. 4, Inc. III, §1) que dispõe sobre o estágio, o professor da instituição e formação (IES/universidade) é designado como “orientador” e a função de “supervisor” é assumida por um profissional da parte concedente do estágio.

desse componente curricular nos moldes de uma formação profissional docente. Enquanto isso, as universidades “fazem o que é possível” mediante o que se acredita “importante” na formação dos professores.

Como destacado na introdução deste estudo, o contexto brasileiro não dispõe de dispositivos que possibilitem a problematização e teorização da prática a partir do acompanhamento *in loco* das atividades desenvolvidas pelos docentes. Desse modo, os dados indicam que a definição dos objetivos e das atividades a serem desenvolvidas nas práticas de acompanhamento ainda parecem algo a ser melhor explorado nas propostas de formação. A coordenadora do curso de Pedagogia/Parfor1/Nordeste explica como o acompanhamento dos professores nos estágios é realizado:

[...] os professores vão lá, veem os alunos lá observando ou fazendo, cumprindo a regência, devem dar alguns encaminhamentos, esclarecer dúvidas, conversar com os profissionais da escola que estão visitando, é mais nesse sentido, de **dar uma olhada** no aluno, o que é que ele está fazendo lá na escola [...] eu acredito que eles dão uma olhada sim na aula. Talvez não fique todo o período de aula do aluno, mas eles dão uma olhada na aula sim (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Apesar de a proposta formativa conceber essas visitas aos professores que estão desenvolvendo o estágio como “acompanhamento”, o sentido que esses momentos assumem, como “dar uma olhada no que ele está fazendo na escola” ainda não alcançou o sentido proposto para as práticas de acompanhamento previstos na literatura da área. No entanto, o documento do curso salienta a necessidade do professor em formação “frequentar as orientações de estágio, individuais e coletivas” (NORMAS PARA O ESTÁGIO/Parfor1/Nordeste, 2017), o que indica uma perspectiva mais personalizada a respeito das problemáticas enfrentadas pelos professores em formação durante os estágios.

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste assinala as práticas de acompanhamento como uma especificidade na formação dos professores em exercício:

A metodologia utilizada no Estágio Curricular também apresenta especificidades. Ele é orientado e acompanhado pelo (a) professor (a)-formador (a) do referido componente curricular, através de, no mínimo, 2 (duas) visitas *in loco*, registradas no documento Acompanhamento da Prática Pedagógica (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 164).

O Estágio é acompanhado *in loco* pelo (a) professor (a)-formador (a) desse componente, que deverá realizar no mínimo duas **visitas** para cada professor

(a)estudante. Durante estas visitas o (a) professor (a)-formador (a) observará a atuação docente do (a) professor (a)-estudante, a organização do seu planejamento e execução das ações previstas, registrando estas visitas no Diário de Acompanhamento da Prática Pedagógica (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 93-94).

Os registros dos Diários de Acompanhamento da Prática Pedagógica constituem dispositivos de formação salientando que “os dados observados nos acompanhamentos do Estágio Curricular Supervisionado serão problematizados no componente curricular Fundamentos da Práxis Pedagógica” (p. 94).

A coordenadora do curso justifica a quantidade de visita a cada professor considerando a experiência que os mesmos já possuem e demanda de professores em formação que influencia o tempo das visitas pelos orientadores dos estágios:

[...] como a nós temos uma demanda enorme de curso, são muitas turmas, e os professores de estágio eles não tem como acompanhar muito tempo, mesmo por que os professores já são professores, entendeu? já são professores e a gente não pode desprezar essa experiência deles por que eles sabem muito, eles sabem muito do que eles fazem. Então o professor de estágio, não fica muito tempo não, ele faz essas duas visitas, e acompanha por exemplo um dia uma aula, uma aula por inteira, um período de aula inteira, e depois ele volta em um outro momento, entendeu? Agora assim, o que ele observa, ele leva para a sala e discute com o professor de práxis e o professor da sala e o professor-aluno (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

O relato da coordenadora aponta na estrutura do curso uma dificuldade de tempo suficiente do supervisor de estágio para atender a quantidade de professores em formação nos estágios. O tempo insuficiente para os acompanhamentos parece ser compensado com a consideração de que os professores já possuem experiência docente.

A quantidade de visitas aos professores no estágio é menor do que no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste, o curso de Pedagogia/Parfor2/Nordeste incorpora na proposta um componente curricular denominado de “Fundamentos da Práxis Pedagógica”, considerado pela coordenadora do curso como um aspecto diferenciado na proposta formativa:

Os dados observados nos acompanhamentos do Estágio Curricular Supervisionado serão problematizados no componente curricular Fundamentos da Práxis Pedagógica, componente integrante de todos os semestres/anos do Curso e que se constitui num dos espaços para esta reflexão. Tais reflexões serão feitas a partir do que foi evidenciado in loco pelo contexto observado pelo (a) professor (a) de Estágio, o qual, interativamente, trará as questões suscitadas dos contextos das práticas de

ensino do/as professores (as)-estudantes para serem discutidas, refletidas e socializadas, no intuito de promover um espaço formativo de articulação entre teoria e prática. O foco da relação entre os componentes curriculares Estágio Curricular Supervisionado e Fundamentos da Práxis Pedagógica é propor a ação-reflexão-ação, observando as nuances metodológicas, culturais, de relações sociais, dentre outras, sempre ancorada em teorias educacionais (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 94).

A prática docente e a reflexão sobre ela desenvolvida pelo (a) professor (a)estudante constituem-se neste processo como Fundamentos da Práxis Pedagógica e tem o acompanhamento do (a) professor (a)-formador (a) em toda extensão do Curso. Inicialmente, esta prática fica caracterizada por momentos constantes de reflexão sobre a atuação profissional em suas nuances metodológicas, culturais, de relações sociais, dentre outras, sempre aportada em teorias educacionais (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 90).

De acordo com esses excertos, a reflexão parece constituir um eixo formativo da proposta de estágio e do componente curricular Fundamentos da Práxis Pedagógica. Os dados indicam que as questões identificadas no estágio e na própria prática pedagógica dos professores em formação são problematizadas nestes dois componentes curriculares do curso que são articulados, promovendo, inclusive o encontro com os dois formadores responsáveis, como destaca a coordenadora do curso:

O acompanhamento, o professor de estágio visita no mínimo duas vezes cada um... ele vai à escola. Ele tem uma ficha de registro, uma ficha de estágio em que ele registra o que ele observou, as observações da performance do professor, do que ele foi verificar. Então ele registra isso e aquele registro dele serve como documento para interagir com o professor de práxis. Por que o professor de práxis, quer dizer, esse acompanhamento não é só do estágio, o professor de práxis também acompanha. Agora quem e está em *loco*, acompanhando o desempenho do professor é o professor de estágio [...] E aí a nossa visão não é ir como alguém que está para avaliar, não seria avaliar, a ideia de controle entendeu? Não é a ideia, não é controlar o trabalho do professor, entendeu? Mas é perceber, sentir e compartilhar com esse trabalho. Então o trabalho do professor de estágio é compartilhar levando a experiência, enquanto professor de estágio, professor formador, e ir trocando com esse professor que está sendo formado, mas que a formação dele em serviço é contínua, é essa formação continua (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

A coordenadora do curso ressalta que a intenção do acompanhamento no estágio não consiste em avaliar ou controlar a ação dos professores em formação, tem a finalidade de “perceber, sentir e compartilhar com esse trabalho”, “o trabalho do professor de estágio é compartilhar levando a experiência, enquanto professor de estágio, professor formador, e ir trocando com esse professor”. A experiência docente e os conhecimentos profissionais

construídos pelos professores no exercício da profissão não são totalmente decodificáveis ao ponto de serem dominados por um agente externo à escola, no caso o professor da universidade. Desse modo, o supervisor de estágio assume a função de “compartilhar levando a experiência, enquanto professor de estágio, professor formador, e ir trocando com esse professor que está sendo formado” (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

De modo mais detalhado, a coordenadora explica os aspectos que são observados e sua finalidade no acompanhamento dos estágios:

Então o olhar é esse olhar de... é um professor que está ali, mas o que é o que eu posso contribuir. Então da performance dele enquanto professor na relação professor-aluno, na relação didática, do posicionamento como ele trabalha a didática da aula, a dinâmica, a metodologia utilizada, as relações interpessoais, essas questões aí que a gente observa em estágio (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

Essas referências da coordenadora atribuem um sentido formativo ao acompanhamento nos estágios, que propõe compartilhar, trocar experiências. No entanto, em outra parte do relato a coordenadora menciona a expressão “verificar” e “observar a performance do professor” cujo sentido não assume uma conotação formativa. O acompanhamento como um dispositivo formativo requer a definição de estratégias de análise das práticas e, no relato da coordenadora, não parece se estabelecer sistematicamente esse processo ao afirmar que o supervisor acompanha o estágio com um olhar no sentido de “o que eu posso contribuir”.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul também assinala a organização de momentos específicos para o acompanhamento dos professores em formação:

Art. 19. Os estágios do Curso de Pedagogia/PARFOR são realizados sob supervisão semidireta, entendida como orientação e acompanhamento do estudante por meio de visitas sistemáticas ao campo de estágio, a fim de manter contato com o Orientador de Campo, além de entrevistas e reuniões periódicas com os estudantes (PARFOR/7, Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório, Deliberação/2011).

O coordenador Ped/Parfor7/Sul explica que a supervisão é considerada semidireta “por que nós não acompanhamos, o tempo todo, os estágios”. Esse acompanhamento no campo de estágio ocorria nos momentos de regência:

[...] elas faziam com a supervisão aqui, preparação e estudo aqui na universidade, iam a campo fazer as observações, traziam os relatos para as

professoras e depois uma segunda etapa ou na etapa final as professoras supervisoras nossas iam até as escolas onde elas estavam para acompanhar algumas regências. Então nós conseguimos fazer isso, tenho que destacar que houve um empenho enorme das nossas colegas aqui da supervisão de estágio que fizeram esse trabalho (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

No entanto, outra dificuldade relatada pelo coordenador, diz respeito à burocracia quanto à contratação de professores supervisores do estágio curricular, o que resultou em dificuldades para se efetivar os acompanhamentos das regências realizadas pelos professores em formação:

Nós fizemos do mesmo modo como a graduação regular, no entanto, como os professores são de cidades distantes nós tivemos que fazer aqui um esforço maior dos colegas que iam supervisionar e eles ficavam com a turma. Então cada... por conta da... eu nem citei professora, mas o formato de pagamento da bolsa engessa um pouco, por que eu não poderia ter numa turma três professores da disciplina de estágio para supervisionar, eu só poderia ter um. As turmas, com exceção de duas, as outras turmas nossas aqui tiveram um número de alunos em torno de 20. Uma teve 27 e outra quase trinta, teve 29, mas as outras 20 estudantes, então uma professora de educação infantil foi responsável pelo estágio dos 20 estudantes, e assim nas demais turmas. Por conta da bolsa. Se houvesse mais professores eu não poderia pagar a bolsa auxílio, então, não tínhamos como ofertar (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

Essa dificuldade relatada pelo coordenador sugere que a definição de dispositivos formativos mais próximos de uma perspectiva profissional de formação depende também de apoio financeiro e político para se efetivar. O coordenador ainda complementa que, devido a essas dificuldades, as visitas dos supervisores de estágio assumiram um contorno exploratório:

No local, lá na escola elas fizeram pelo menos duas visitas, uma delas certamente para o turno de regência. Então às vezes elas iam numa escola de um município que tinha cinco professoras, então elas iam nesse município e atendiam as cinco professoras nesse período da regência e uma visita para ambientação, para conhecer a escola etc. E uma visita pelo menos para a regência. Então duas visitas no mínimo [...] Então, é o conhecimento do local em que as professoras trabalhavam, da escola, da unidade escolar, a turma que ela trabalhava, os alunos com quem ela trabalhava, e a organização interna, a disponibilidade de material, de recurso, então era uma visita bastante exploratória, digamos assim. Por que a preocupação nossa era assim, não se orienta... embora recursos para fazer essa, o recurso para essas viagens de estágio eram bastante burocráticos aqui para nós conseguirmos, por que era serviço de terceiros, enfim, não era muito fácil, e as professoras acabaram fazendo essas visitas por conta própria. Elas iam às vezes em duplas ou em trios, de acordo com o estágio, quando as turmas já estavam avançadas, elas iam juntas para as cidades. Mas era de caráter exploratório

mesmo, para conhecer, por que nossa preocupação você vai orientar a intervenção sem saber sequer onde era o espaço, ficava muito distante. **Não era o ideal mas foi o que nós conseguimos fazer aqui para ter o mínimo de conhecimento do local** em que elas estavam atuando antes de elas fazerem a intervenção (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

Ao destacar as dificuldades enfrentadas para a realização das visitas, o coordenador do curso parece assinalar a relevância desses momentos para a formação dos professores, lamentando que “não era o ideal, mas foi o que nós conseguimos”. Esse relato se assemelha com aquele destacado na entrevista com Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste que diz: “é o que foi possível no momento. Para pelo menos ter esse acompanhamento, o mínimo que seja dois ou três encontros com os alunos lá nas escolas, mas que tenha, que a gente acha importante”.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte assinala que o estágio curricular prevê “a efetividade do ensino e do conjunto da disciplina será acompanhada mediante visitas às unidades concedentes (PARFOR4/Norte, Plano de ensino do estágio). No entanto, essas visitas, citadas apenas uma vez no documento, parecem não constituir um dispositivo formativo, pois a interface com os professores em formação está prevista para ocorrer virtualmente e por meio da escrita e devolutivas em diários de campo:

A interface com os acadêmicos será realizada preferentemente por meio eletrônico todas as sextas-feiras das 08 às 12h. via Skype. (PARFOR4/Norte, Plano de ensino do Estágio).

Intervenções de estágio com registro na forma de caderno de campo. As revisões, esclarecimentos e aperfeiçoamentos solicitados pelos professor orientador do estágio, no caderno anterior, deverão ser realizados e os registros do cotidiano devem continuar sendo realizados (PARFOR4/NORTE, Plano de ensino do Estágio).

De acordo com o relato do coordenador, as visitas no campo de estágio dependiam da ajuda de custo para o deslocamento dos formadores até os campos de estágio curricular:

Os professores recebiam, no começo do curso, até 2014 (acredito) uma ajuda de custo para visitar as escolas e acompanhar o andamento do estágio. Eles observavam os planejamentos, algumas vezes as aulas práticas e conversavam com a direção e os supervisores pedagógicos. A duração não passava de uma tarde ou uma manhã (Coordenador Ped/Parfor4/Norte).

A dificuldade com relação à verba para as visitas também é relatada pela coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor6/Nordeste: “contamos com um coordenador de

estágio que faz a articulação entre o campo que é o espaço de atuação dos alunos cursistas e a [universidade], viabilizando o acompanhamento e as visitas”. No entanto, a coordenadora do curso ressalta que as visitas ocorriam “na medida do possível. Com os cortes de verbas, cada dia se torna mais difícil esse acompanhamento”.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste, era realizada apenas uma visita para cada professor em formação no estágio. O formador era responsável por visitar 18 professores em formação ao longo do estágio curricular. A coordenadora do curso explica que:

[...] no planejamento tem o período da observação e depois da intervenção e finalmente a docência ou a regência. Ele procurava dentro do atendimento às escolas, ele procurava chegar no momento em que a docente estava intervindo para que ele observasse isso e está no relatório. Está no relatório de estágio. [...] Na hora, ele dizia que a observação, a discussão era na hora ou na saída já com elas, mas ele saía de lá com esse cenário já descrito com elas, para que no relatório já viesse isso resolvido, se ele identificou algum problema, ou não (Coordenadora Ped/Parfor5/Nordeste).

De acordo com o relato da coordenadora, a visita se concentrava nas observações sobre a atividade desenvolvida pelos professores em formação, e as discussões ocorriam de maneira informal ao final da aula. Os professores regentes das salas de aula que constituem campo para o desenvolvimento do estágio parecem assumir um papel formativo nesse processo, pois, como destaca o documento, os professores cursistas deverão “refletir com o responsável pelo acompanhamento do estágio na instituição sobre as ações bem sucedidas e os problemas observados no processo de educação a fim de melhor compreendê-lo” (PARFOR5/Nordeste, Plano de ensino do Estágio3).

Os dados sobre o acompanhamento do estágio nas Licenciaturas em Pedagogia/Parfor analisados indicam a ausência ou indefinição do papel de formadores responsáveis pelo acompanhamento dos estágios nas escolas. O papel de formadores (de campo) tem recebido atenção no contexto internacional, evidenciando novos atores responsáveis pelas práticas de acompanhamento que buscam intermediar relações entre universidades e escolas, que detém uma *expertise* profissional e assumem o papel formativo de professores (SARTI, 2013).

Considerando o acompanhamento como um dispositivo de formação, alguns limites são identificados nas propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor podem ser sintetizados como:

- Logística territorial: em algumas regiões brasileiras os polos de formação atendem professores de várias cidades, dificultando as visitas realizadas pelos orientadores de estágio

em cada escola;

- Indefinição das estratégias formativas para o acompanhamento dos professores em formação;
- Poucos investimentos para subsidiar o deslocamento dos supervisores até os campos de estágio;

No caso específico dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste e Parfor5/Nordeste, que indicam aproximações com o modelo profissional de formação, outras limitações para o acompanhamento dos estágios são identificadas:

- Relação quantidade de professores em formação/orientador para o acompanhamento do estágio, que indica influências no tempo destinado ao acompanhamento de cada professor no locus de estágio.
- Análise das práticas são desenvolvidas coletivamente nos componentes curriculares de estágio, com a ausência de tempos e espaços para a análise das práticas considerando as particularidades observadas no estágio de cada professor em formação;
- Ausência da função de formador de campo.

10.6. Os agentes envolvidos na formação dos professores em exercício

A análise dos diferentes agentes que integram a estrutura de formação pode contribuir para a compreensão das concepções formativas assumidas pelos cursos, à medida que cada função se aproxima ou se distancia de uma abordagem profissional de formação, em relação à consideração do contexto da escola como espaço de formação docente.

Desse modo, serão discutidas as atribuições assumidas por diferentes agentes no processo formativo expressos no quadro a seguir:

Quadro 19: Agentes envolvidos na formação dos professores em exercício

Curso	NÍVEIS INSTITUCIONAIS		
	Universidade	Secretaria Municipal/Estadual	Escola
PARFOR1/Nordeste	• Coordenador geral; • Coordenador de curso; • Professor do Curso; • Supervisor docente (estágio).	• Coordenador local.	• Supervisor Técnico (estágios).
PARFOR2/Nordeste	• Coordenador geral; • Coordenador de curso; • Professor formador ou Professor-pesquisador-formador (componentes curriculares e estágio); • Professor articulador ou	• Articulador	• Não referenciado.

	Coordenador das Oficinas (oficinas articulares).		
PARFOR3/Sudeste	• Coordenador de curso; • Docentes das disciplinas.	• Não referenciado.	• Não referenciado.
PARFOR4/Norte	• Coordenador de curso; • Professor supervisor de estágio • Docentes das disciplinas.	• Não referenciado.	• Supervisor
PARFOR5/Nordeste	• Coordenador geral; • Coordenador de curso; • Professor-pesquisador • Docente-orientador do estágio	• Não referenciado.	• Responsável pelo acompanhamento do estágio na instituição
PARFOR6/Nordeste	• Coordenador de curso; • Professores formadores	• Não referenciado.	• Não referenciado.
PARFOR7/Sul	• Coordenador geral; • Coordenador adjunto; • Coordenador de formação inicial • Coordenador de formação continuada • Coordenador da Pós-Graduação, • Coordenador de curso; • Professor-pesquisador-formador (componentes curriculares e estágio); • Professor supervisor de estágio	• Não referenciado.	• Orientador de campo

Fonte: dados do estudo (elaborado pela autora)

Nos cursos de Licenciatura em Pedagogia Parfor1/Nordeste e Parfor2/Nordeste, funções administrativas de coordenação do funcionamento do curso são assumidas hierarquicamente no papel de Coordenador Geral, Coordenador de Curso e Coordenador Local. Essas funções são designadas em documento específico da Capes, que define:

Coordenador Geral, entre outras atividades administrativas tem a função de:

[...] coordenar, promover e acompanhar as atividades acadêmicas e pedagógicas e, bem como realizar, em conjunto com os coordenadores de curso, a adequação do projeto pedagógica às especificidades dos alunos selecionados para turmas especiais (MANUAL OPERATIVO/PARFOR, n/p).

A função do Coordenador Local refere-se a um “servidor do quadro efetivo da instituição de ensino superior ou da secretaria estadual ou municipal de educação ou de órgão equivalente” (MANUAL OPERATIVO/PARFOR, n/p). Entre outras atribuições administrativas, o Coordenador Local é responsável por:

acompanhar as atividades das turmas do PARFOR PRESENCIAL no município para o qual for indicado; [...] d) auxiliar o coordenador de curso no acompanhamento do registro acadêmico dos alunos matriculados nas turmas do município sob sua coordenação; e) acompanhar e supervisionar o

cumprimento das atividades dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágio que atuam nas turmas especiais do município sob sua coordenação, com a finalidade de subsidiar a certificação do pagamento da bolsa pelo coordenador geral (MANUAL OPERATIVO/PARFOR, n/p).

E o Coordenador de curso do Parfor, entre outras funções, está a de “coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas e pedagógicas das turmas do Parfor Presencial” (MANUAL OPERATIVO/PARFOR, n/p).

No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste, as Secretarias Municipais de Educação designam um representante para assumir a função de Coordenador Local que atua diretamente nos Polos do Parfor. A coordenadora do curso explica que:

Capes coloca como coordenador local, mas é de responsabilidade do município, tanto financeiramente, pelo menos até essa Portaria 82, financeiramente é responsabilidade do município e a escolha também é por conta do município. Mas o trabalho que eles desenvolvem na prática pelo programa é essa interlocução, eles estão lá todo fim de semana, acompanhando os alunos, então eles recebem os alunos e professores. Por que as nossas turmas funcionam em municípios. Tem municípios que é a 230 quilômetros daqui, então os professores se deslocam no fim de semana, chegam lá no local onde tem que se apresentar para dar aula, e aí esse coordenador local está lá para receber os professores, para receber os alunos. Ele distribui o material que a gente envia, ele dá alguns direcionamentos que a gente envia. Embora a gente faça o acompanhamento de Pólo, mas a gente não pode estar todo fim de semana em todos os Pólos, que são municípios em regiões diferentes. E aí, mas o papel deles é estar todos os fins de semana lá nos polos para receber professores e alunos, tirando dúvidas, fazer esse atendimento com alunos, talvez levar alguns avisos que a gente, algum direcionamento nosso né da coordenação que a gente possa colocar (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

O servidor municipal que assume a função de coordenador local desenvolve atividades de ordem burocrática, de organização do programa nos Polos dos Municípios.

Do mesmo modo, no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste, as Secretarias Municipais de Educação designam um agente para assumir a função de “articulador”, conforme explica a coordenadora do curso:

Nós temos no curso de Pedagogia, nos cursos nós temos o articulador. O articulador é um professor de Pedagogia, ele precisa ter a formação em Pedagogia cedido pela Secretaria de Educação do município. Então ele faz toda uma articulação, não só do estágio entendeu? Mas ele vem fazer como se fosse uma **ponte**, um elemento importante entre o professor/ os professores do PARFOR, a coordenação local, a coordenação regional, a

universidade, então é um elemento que faz essa articulação. Agora assim, especificamente para estágio não, nós não temos na escola, uma pessoa, não temos essa figura que a gente fala o articulador do curso do PARFOR, o articulador do PARFOR é cedido pela Secretaria de Educação do município (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

De acordo com a coordenadora do curso, o papel do articulador no Parfor se caracteriza por atividades mais burocráticas: “ele não é pedagógico, é mais burocrático” (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

No que se refere ao processo pedagógico da formação, alguns agentes são destacados nos documentos dos cursos analisados.

No curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste os estágios curriculares supervisionados são *acompanhados* pelos supervisores docentes (professores universitários atuantes nas instituições formadoras):

Art. 5º As atividades de estágio serão desenvolvidas sob a responsabilidade do coordenador de estágio do Curso de Pedagogia, supervisor docente (professor do Curso de pedagogia) e supervisor técnico (profissional da instituição concedente) [...] (NORMAS PARA O ESTÁGIO/PARFOR1/Nordeste).

Art. 7º A orientação e acompanhamento do estágio será realizada por meio de encontros presenciais, individuais e coletivos, com os supervisores docentes. A avaliação também é feita pelos **supervisores docentes**, baseando-se nas atividades previstas para cada fase do estágio, e deve ser considerada à avaliação feita pelo **supervisor técnico** da instituição concedente de estágio (NORMAS PARA ESTÁGIO/Parfor1/Nordeste, 2017, grifos nossos).

Art. 12º Dos supervisores docentes:
V. Acompanhar, orientar e avaliar o desenvolvimento do estagiário.
VIII. Planejar e realizar visitas às Instituições concedentes do estágio (NORMAS PARA ESTÁGIO/Parfor1/Nordeste, 2017).

A proposta do curso designa duas funções bastante diferenciadas para o processo de acompanhamento do estágio desenvolvido pelos professores em formação: o supervisor docente e o supervisor técnico. Os termos utilizados para essa designação oferecem indícios sobre o tipo de atividade exercida pelos agentes, sendo “docente” aquele que exerce uma função pedagógica na formação dos professores, e “técnico” o que desenvolve atividades de caráter mais burocrático.

A coordenadora do curso explica a função desempenhada pelo supervisor técnico na escola:

[...] a função do **supervisor técnico** é aquele profissional que vai acompanhar o aluno na escola. Então é um profissional da escola que vai acompanhar o nosso estagiário na escola. Então se o aluno está cumprindo o estágio na gestão, então que seja alguém que trabalhe na gestão da escola, que vai estar mais próximo para **ir tirando as dúvidas e dialogando** com aquele estagiário, dando os **direcionamentos**. Agora os estágios em docência logicamente que cabe mais o professor ser esse supervisor técnico que está lá com o aluno, alguns ficam **dando apoio** aos estagiários, aos alunos. Durante toda a regência **alguns ficam em sala de aula e outros não, deixam a turma com o nosso estagiário**. Mas basicamente eles têm desempenhado uma tarefa burocrática, essa questão formativa é mais com os supervisores docentes mesmo, os professores do componente [Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

[...] o supervisor técnico do aluno, ou seja, aquele profissional da escola que vai assinar a frequência de aluno, que vai dar os direcionamentos lá na escola [Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

O relato da coordenadora indica que o supervisor técnico é um agente que exerce suas atividades profissionais na escola e que assume nesse espaço a responsabilidade pelo professor em formação durante o estágio. Sua função consiste em “tirar dúvidas”, “dialogar”, “dar direcionamentos”, “dar apoio” aos professores que estão desenvolvendo os estágios na escola. O acompanhamento do supervisor técnico na escola parece se aproximar de uma assessoria aos professores em formação, sendo, inclusive, dispensável a sua presença na própria sala de aula para que o professor em formação desenvolva o estágio, pois conforme relato da coordenadora, alguns supervisores técnicos “ficam em sala de aula e outros não, deixam a turma com o nosso estagiário” [Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Ao supervisor técnico, que desenvolve outras funções na instituição concedente (escola), também é conferida a função de avaliar e assinar a “ficha de avaliação do estagiário” (NORMAS PARA O ESTÁGIO/PARFOR1/Nordeste, 2017). Quando a função de supervisor técnico é assumida por um professor da escola, a coordenadora explica que:

[o estagiário] Monta esse plano de atividades e, paralelo a isso, o aluno já vai começando as visitas durante a semana lá na escola, para a observação, para conhecer o ambiente, conhecer os profissionais, saber também dos professores regentes de sala algum **direcionamento** específico, por que os professores podem **sugerir** também, e a gente recomenda que o exercício seja esse, que **consulte** primeiro os professores, se gostaria que eles contemplassem um assunto específico, um projeto específico (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Os professores regentes na sala de aula em que ocorre o estágio (supervisores

técnicos) parecem assumir uma função periférica na formação de seus pares que estão realizando os estágios, que consiste em fornecer algum “direcionamento”, “sugerir”, ser “consultado” quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos no estágio.

Não se assume oficialmente no campo de estágio a figura do formador que tem a função de acompanhar, no sentido formativo, a prática do estagiário, proporcionando um espaço de discussões e trocas de conhecimentos, tal como prevê os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002):

[...] é imprescindível que se criem dispositivos de articulação entre o trabalho da instituição formadora e o trabalho das escolas dos sistemas de ensino, como, por exemplo, o estágio planejado e acompanhado pelas duas instituições e a **criação da figura do “professor formador”**. Esse profissional é um **professor experiente que recebe o estagiário em sua turma** e o acompanha, discutindo com ele o que faz, as decisões que toma, as dificuldades que encontra e participando da orientação de seu projeto de trabalho como estagiário. Isso exige que os formadores da escola de formação orientem esse processo, criando assim um trabalho sistemático com o professor formador (BRASIL, 2002, p. 65, grifos nossos).

Essa lacuna, também identificada em pesquisa anteriormente desenvolvida (VASQUES, 2012), mostra-se historicamente presente no cenário brasileiro da formação docente. Assim, apesar de a legislação brasileira indicar a criação da figura do “professor formador” que acompanhe presencialmente e sistematicamente a prática dos estagiários, essa orientação não tem se revertido em mudanças mais efetivas no âmbito das propostas formativas brasileiras. No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor2/Nordeste, a denominação “professor formador” ou “professor-pesquisador-formador” é atribuída a todos os professores universitários que atuam na formação dos professores em exercício:

Professor (a)-Formador (a): Responsável por ministrar um (ou mais) componente (s) curricular (es) do Curso e acompanhar as atividades decorrentes desse trabalho. Este professor é também responsável pelo acompanhamento das Oficinas de Articulação Interdisciplinar, Atividades de Investigação Temática e Estudos Complementares (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 64).

Entendendo a estágio curricular como um conjunto de atividades que tornará o futuro pedagogo competente em seu ofício, este é **orientado e acompanhado pelo professor-pesquisador-formador** do componente curricular, um pedagogo, através de, no mínimo, 2 (duas) visitas *in loco*, registradas em diário específico (KIT DO ALUNO/PARFOR2/Nordeste, p. 32).

Apesar da designação de “formadores”, os professores da universidade acumulam diferentes funções na instituição, o que parece ser reforçado na denominação de “professor-pesquisador-formador”. A figura do supervisor – atuante no campo de estágio – não é referida nos documentos, revelando um *apagamento* da função formativa que os professores em exercício podem desenvolver na formação de seus pares. A orientação e o acompanhamento dos estágios devem ser realizados, segundo os documentos, pelo professor universitário (professor-pesquisador-formador) que ministra esse componente curricular na formação. Juntamente com esse agente, o professor formador que ministra os componentes curriculares de Fundamentos da Práxis Pedagógica I, II, III, IV, V e VI também é responsável por possibilitar a discussão e problematização das situações identificadas nos estágios:

Compreendemos que esta tematização precisa ser fomentada pelo (a) professor (a)-formador (a) desse componente curricular [Fundamentos da Práxis Pedagógica I, II, III, IV, V e VI] e apoiado (a) no acompanhamento de Estágio Curricular Supervisionado por ele (a) realizado, problematizando e dialogando com teorias sobre as questões emergentes nesse componente curricular (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 69).

O componente curricular Fundamentos da Práxis Pedagógica, integra o I, II, III, IV, V e VI semestres do Curso e constitui-se num dos espaços para esta reflexão, que estará também associada às ponderações e observações do (a) professor (a)-formador (a), feitas a partir do que foi evidenciado in loco pelo contexto observado/visitado (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 90)

A coordenadora do curso explica a dinâmica que envolve a relação entre Estágio Curricular Supervisionado e Fundamentos da Práxis Pedagógica:

Então o componente estágio e práxis pedagógica, ou Estudos Teóricos da Prática Pedagógica, são dois professores que trabalham em concomitância, então um professor faz as visitas, junto às escolas acompanhando o trabalho dos professores-alunos e o outro professor trabalha na sala de aula, coletando esses dados das problemáticas, das vivências da sala de aula para discutir no PARFOR (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

Então assim há uma dinâmica muito interessante que é essa aproximação da teoria e da prática nos componentes de estágio e práxis que acontecem juntos, são dois componentes, dois professores, mas que eles dialogam, há uma sincronia de trabalho no sentido de estarem na interface entre alunos e os dois professores: de práxis e o professor de estágio (Coordenadora Ped/Parfor2/Nordeste).

O trabalho desenvolvido por essas duas figuras no curso prioriza o espaço representado pela universidade (Polos) para o desenvolvimento de reflexões e discussões

sobre o estágio e a prática dos professores em formação.

Nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados, a formação dos professores em exercício e o acompanhamento dos estágios são assumidos exclusivamente pela universidade. A escola constitui um espaço de experimentação e de fonte de dados que possibilitam fomentar as reflexões desenvolvidas no espaço oficial de formação – os polos e a universidade.

A função do coordenador das Oficinas Articulares ou de Professor Articulador das Oficinas é assumida por um professor formador do componente curricular que envolve a temática escolhida pelos professores em formação. Desse modo, o Projeto Político Pedagógico assinala que “definido o tema, o coordenador apresenta ao (a) professor (a) – formador (a) ligado a área, que por sua vez fará o papel de Coordenador durante o processo de execução da oficina” (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 153).

Os dados sobre os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor 3, 4, 5 e 6, sugerem uma estrutura funcional semelhante àquela tradicionalmente prevista nas instituições acadêmicas, marcadas pela *forma universitária* de socialização.

No curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste são assinaladas as seguintes funções:

Professor-pesquisador: indicado pela IES participante do PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica) para exercer atividades típicas de ensino em curso especial presencial e, que atue em projetos de pesquisa e desenvolvimento de metodologias de ensino, exigida a experiência de 3 (três) anos no magistério superior (PARFOR5/Nordeste, Orientações aos Professores).

Coordenação Geral: compete a responsabilidade de estar em articulação constante entre o MEC/CAPES, e Coordenadores dos Cursos, de forma a viabilizar, mediar e assessorar no desenvolvimento do Curso. Esta Coordenação Geral é indicada pela PROGRAD (PARFOR5/Nordeste, Orientações aos Professores).

Coordenação de Curso: é ocupada por um professor da área específica do Curso, indicado pela PROGRAD. Deverá mediar os encaminhamentos junto à Coordenação Geral do PARFOR, devendo estar fisicamente presente na Coordenação Geral em horários previamente estabelecidos e quando necessário, na Coordenação Local (PARFOR5/Nordeste, Orientações aos Professores).

A coordenadora do curso de Pedagogia/Parfor5/Nordeste explica que função de supervisor de estágio é assumida por “um professor da universidade que eles tem uma parte

do tempo no componente aqui preparando o planejamento e preparando a ida e a observação deles”. No campo de estágio, os professores em formação devem “refletir com o responsável pelo acompanhamento do estágio na instituição sobre as ações bem sucedidas e os problemas observados no processo de educação a fim de melhor compreendê-lo” (PARFOR5/Nordeste, Programa de Ensino – estágio 3). Esse profissional designado pela instituição escolar como “responsável pelo acompanhamento do estágio” parece assumir, portanto, uma função pedagógica na formação dos professores. A expressão “refletir com” parece assinalar uma situação de parceria profissional, diferente de uma hierarquia pedagógica entre professor e formador.

No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor7/Sul, a função dos “orientadores de campo”, assumida por profissionais atuantes nas escolas, se resume a um sentido meramente burocrático de acompanhamento dos estágios, como explica o coordenador do curso:

P: Os orientadores de campo era a figura do... se a escola tem pedagogo formado, era o pedagogo formado, se houvesse professores de 1º a 5º que já tinham Pedagogia esses poderiam também ser orientadores de campo, eles poderiam ser, se houvesse, se não houvesse não haveria. Mas não é o caso, toda escola tinha sempre um ou outro pedagogo. Então eles tinham que obter o acompanhamento desses que já tem graduação.

E: E qual seria o papel dele?

P: Seria simplesmente verificar se ele está cumprindo as atividades que foram propostas pela supervisão. Por exemplo, ele está na educação infantil, atua na educação infantil e ele vai fazer estágio de 1º a 5º, então o professor de 1º a 5º que é o responsável lá no campo, e ele “olha ele veio, ele frequentou, esteve aqui”, então ele assina a ficha de frequência desse estudante lá, se ele teve que fazer duas ou três regências sem a participação do professor supervisor, se ele fez as regências... É basicamente isso, é isso que ele faz lá (Coordenador Ped/Parfor7/Sul).

Com exceção da relação estabelecida entre os professores em formação e os professores regentes das salas de aula assinalada no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste, as propostas de formação mantiveram praticamente o mesmo formato das propostas de formação inicial de professores convencional, sugerindo poucas aproximações com uma perspectiva profissional de formação, que requer o estabelecimento de relações pedagógicas também no campo de estágio, por meio da figura dos formadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por uma cultura de formação profissional docente

A formação de professores tem ocupado uma posição central no movimento internacional de reformas educacionais, concebida como elemento estratégico para se alcançar as demandas contemporâneas da educação. Os debates que embasam esse movimento têm provocado a emergência de discursos que veiculam a necessidade de se profissionalizar o magistério por meio de uma formação de alto nível e da construção de um repertório de conhecimentos profissionais que, validados pela pesquisa, possam fundamentar as ações mais autônomas e eficazes dos professores no exercício da docência (BORGES, TARDIF, 2001).

Nesse cenário, elevam-se as insatisfações com uma concepção de formação docente fundamentada em um paradigma comportamentalista que concebe o ensino como "ciência aplicada" e os professores como receptores passivos do conhecimento profissional e executores no ensino (ZEICHNER, 1983). As concepções mais tradicionais de formação embasadas em uma racionalidade técnica (PÉREZ GOMEZ, 1997) têm sido consideradas insuficientes frente a um contexto educativo concebido como sendo complexo e que demanda a capacidade dos professores de improvisar, inventar e testar estratégias para atender as situações singulares da prática.

Essa perspectiva assinala a configuração de um modelo formativo assentado em uma nova epistemologia da prática profissional, perspectiva proveniente de um campo mais amplo da formação profissional, defendida por Donald Schön (2000) como base para um conhecimento desenvolvido a partir de processos de reflexão *na* e *sobre* a ação. Segundo essa ideia, a prática reflexiva possibilitaria aos profissionais lidarem com as *zonas indeterminadas da prática* que são constituídas por situações caracterizadas pela incerteza, singularidade e conflitos de valores. Os estudos de Donald Schön marcaram a re-emergência da concepção de prática reflexiva como um tema importante da formação, estimulando a produção de literatura sobre o tema (MARCELO GARCÍA, 1997; PIMENTA, 2006; ZEICHNER, 2008). Os pressupostos ligados a essa nova epistemologia da prática foram assimilados de tal modo pela comunidade acadêmico-educacional, que a maioria das propostas de formação docente tem assumido alguma versão do ensino reflexivo independente dos compromissos ideológicos ao qual se filiam (ZEICHNER, 2008).

No Brasil, o movimento de profissionalização docente tem sido intentado por meio de um conjunto de estratégias políticas que se desdobram principalmente na universitarização do

magistério, que prevê a elevação do nível de diplomação dos professores preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Com esse processo, foram desenvolvidas inúmeras ações por meio de parcerias firmadas entre Estados, municípios e universidades que culminaram na criação de programas especiais destinados à formação de um grande número de professores que já atuavam na docência e que não possuíam o nível superior, exigido pela legislação.

Como parte desse movimento de profissionalização e de universitarização docente, se consolidou em 2009 a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a) que assinala alguns princípios ligados a essa nova epistemologia da prática profissional fazendo referências à necessidade de maior integração entre teoria e prática, à figura do professor reflexivo e pesquisador e à escola como espaço de aprendizagem profissional. Para atender às disposições estabelecidas por essa política no que se refere ao atendimento das necessidades de formação de profissionais do magistério, foi criado o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), que constitui uma ação emergencial que tem a finalidade de atender o contingente de professores em exercício nas redes públicas de ensino que não possuem a formação em nível superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Em consonância com os princípios, objetivos e determinações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a), o curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) atende docentes das redes públicas de educação básica que não possuem formação em nível superior. Trata-se, portanto, de uma formação de caráter *híbrido* (BUENO; SOUZA; BELLO, 2007) que integra especificidades de formação inicial e de formação continuada.

Preconizados pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a), que se apoia em pressupostos de uma nova epistemologia da prática, e caracterizando-se por um tipo híbrido de formação, os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor constituem espaço profícuo para o estabelecimento de relações mais estreitas com a prática dos professores em formação e, por isso, poderiam constituir espaço para modelos formativos mais próximos de uma perspectiva profissional de formação.

Apoiando-se nessas reflexões, este estudo se propôs a analisar os modelos de formação docente que se fazem presentes nos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, criados no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009). Mais especificamente, buscou identificar e

caracterizar as concepções de prática, saberes e experiência docente que fundamentam essas propostas; as condições institucionais de implementação, as estruturas formativas de que dispõem e os dispositivos de formação dos quais se valem.

No que se refere às **concepções de prática, saberes e experiência docente**, os resultados do estudo assinalaram que a consideração da prática docente dos professores em formação se apresentou de maneira diversificada em cada uma das proposições formativas ligadas ao Programa.

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor 1, 2, 5 e 6 propuseram uma *adaptação* dos Projetos Pedagógicos, de acordo com caráter diferenciado do público atendido, ou seja, professores em exercício docente nas redes públicas de ensino. Esse dado sugere o reconhecimento, por parte dessas propostas, dos diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional pelos quais os docentes passam ao longo da carreira, apresentando “exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 112).

De modo diferente, os cursos de Licenciatura em Pedagogia Parfor 3, 4 e 7 optaram por manter os mesmos Projetos Pedagógicos que orientam o curso de Pedagogia regular, enfatizando a qualidade acadêmica da formação oferecida, o que parece sinalizar a possibilidade de maiores ganhos simbólicos do ponto de vista da formação. O coordenador Ped/Parfor7/Sul relatou que os professores em formação no Parfor revelaram sentimentos de valorização social associados ao fato de cursarem a mesma formação oferecida tradicionalmente na universidade pública. Segundo os coordenadores dessas propostas, eventuais adaptações ficaram por conta de cada professor formador responsável por oferecer as disciplinas.

Apesar dessas diferenças, os conteúdos das diferentes propostas formativas analisadas indicam alguns pressupostos ligados à epistemologia da prática profissional, incluindo posicionamentos críticos a respeito da necessidade de superar a racionalidade técnica e de promover a perspectiva da reflexão e da pesquisa como elementos estratégicos na formação dos professores, tendo como base a fundamentação teórica.

No curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2, por exemplo, a experiência dos professores parece agregar valor à formação oferecida, possibilitando maior articulação entre os conteúdos formativos e a prática docente. A coordenadora destaca a relevância de trabalhar na formação com “um dado factual” e “com a realidade da sala de aula”, assim como o documento do curso assinala que “a prática pedagógica do professor-aluno tem caráter formativo” (KIT DO ALUNO/PARFOR2/Nordeste, p. 02).

Em outras propostas, como no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor1/Nordeste, a consideração da experiência e dos conhecimentos docentes produzidos pelos professores em formação é assumida como ponto de partida para a transformação da prática, pressupondo a necessidade “rever algumas posturas em sala de aula”, de “refletir sobre sua prática”, de “corrigir alguns vícios” tendo como ponto de partida o conhecimento de “outras realidades” (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste).

Apesar dessas perspectivas quanto à concepção de reflexão e de prática nas propostas formativas analisadas, variadas citações mais ligadas ao sentido do termo *reflexão* do que ao conceito de reflexão, assinalando aproximações com uma *tradição genérica* da prática reflexiva (ZEICHNER, 1993) sem uma definição clara sobre os critérios para a avaliação da qualidade da reflexão, considerando suficiente que as ações dos professores sejam mais deliberadas e intencionais para que sejam melhores.

A finalidade de transformar a prática docente por meio dos processos formativos segue os contornos de um modelo de formação estruturado a partir dos programas especiais de formação que se multiplicaram em grande parte do país para atender a demanda de professores sem formação em nível superior, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A análise de Bueno (2006) sobre os contornos desse modelo de formação assinala que os programas assumem o propósito de “reinventar os professores” (p. 220) a partir do desenvolvimento de um novo perfil docente em um curto prazo argumentando sobre a necessidade de inovação das escolas.

No entanto, os dados reunidos sobre os cursos de licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados indicam que essa relação com a prática docente e o contexto profissional em que atuam ainda representa um desafio para as propostas de formação. Como reconhece a coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste, não se dispõe de dispositivos específicos que considerem a experiência profissional dos professores como elemento formativo, ficando por conta de cada professor em formação “fazer a ponte” entre o que aprende na universidade e os saberes desenvolvidos a partir de sua experiência em sala de aula, conotação que marca a tradicional separação entre esses espaços na formação de professores. O desafio de “acesso” ao campo profissional como espaço de aprendizagem profissional parece assinalar um histórico ‘desmembramento entre as fronteiras’ da escola e da universidade, entre ensino e pesquisa, professores e pesquisadores.

Diante desse desafio, as propostas formativas parecem tomar como possibilidade a ‘importação’ dos conhecimentos produzidos pelos professores no espaço profissional docente, assumindo como “horizonte de referência o próprio processo educativo”

(PPP/PARFOR5/Nordeste, 2012, p. 61), devendo ser “considerados” e “tematizados” (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 69) no contexto acadêmico, espaço legitimamente concebido para a formação dos professores. A esse respeito, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor6/Nordeste destaca que: “considerando a experiência que os professores trazem consigo a estrutura curricular foi pensada de maneira a dinamizar o tempo pedagógico do professor cursista nesse espaço formativo que é a Universidade” (PPP/PARFOR6/Nordeste, 2018, p. 03, grifos nossos).

Por se tratar de uma formação *híbrida* (BUENO; SOUZA; BELLO, 2007), que combina características de formação inicial e continuada de professores, os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados revelam tensões quanto ao modo de conceber os professores em formação, à medida que os mesmos também desempenham um papel *híbrido* em relação à função de *docente* exercida na educação básica e a função de *discente* no ensino superior.

O levantamento realizado nos documentos e entrevistas revelou uma predominância dos termos “aluno” e “estudante” utilizados para se referir aos professores em formação na maioria dos cursos de Pedagogia/Parfor analisados. As tensões entre a condição profissional docente e o papel preponderante de *aluno* ou *estudante* que são chamados a desempenhar nesse processo se revelam nas dificuldades assinaladas pelos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia Parfor1/Nordeste, Parfor3/Sudeste, Parfor5/Nordeste e Parfor7/Sul, principalmente em relação ao tempo para estudo e às habilidades de leitura e escrita caracterizadas pela lógica acadêmica que rege o contexto universitário.

Essas dificuldades dos professores em formação são consideradas comuns aos estudantes que ingressam no ensino universitário. De acordo com Coulon (2017), a *afiliação* ao contexto acadêmico depende da aprendizagem de um verdadeiro *ofício de estudante* que ocorre por meio da descoberta das rotinas, dos novos códigos da universidade e da rápida assimilação das regras que são mais sofisticadas, complexas e simbólicas no meio acadêmico.

A universidade, como um espaço autêntico de formação docente, é fortemente marcada pela *forma universitária* de socialização (DEMAILLY, 1991; PERRENOUD, 2008; BOURGIN, 2011; PERAYA, 2018), que se caracteriza pela centralidade dos conhecimentos teóricos e da pesquisa científica, pelas atividades orientadas por um currículo, a estrutura disciplinar e suas perspectivas teóricas, a atividade acumulada de professor e pesquisador, o trabalho pessoal e autônomo dos estudantes, as atividades de comunicação oral e escrita características da linguagem acadêmica, os seminários, palestras, entre outros aspectos.

Por constituir um modo de socialização mais complexo e fragmentado que a *forma*

escolar, a *forma universitária* admite redefinições quanto às características que marcam a cultura acadêmica (DEVAUCHELLE, 2018). Com essa possibilidade, os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados, marcados pela *forma universitária* de socialização, revelam alguns contornos diferenciados quanto ao modo de conceber e organizar suas **estruturas formativas** e reduzir os embates entre a cultura profissional e a cultura acadêmica presentes na formação inicial de professores em exercício.

Desse modo, as dificuldades de *afiliação* (COULON, 2017) dos professores em formação ao universo universitário que compreende os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, induzem a uma *hibridação* entre as formas de socialização *universitárias* e *escolar*, produzindo um processo de *escolarização* da formação universitária (BOURGIN, 2011), que consiste no ajustamento das práticas de formação com a finalidade de reduzir as discrepâncias entre as características do público atendido e as especificidades do meio acadêmico.

Esse processo de *escolarização* do ensino universitário traz marcas da *forma escolar* de socialização nas relações estabelecidas entre professor e estudante, por meio da preocupação com a motivação dos estudantes e a manutenção da ordem pelo controle e o estabelecimento de regras institucionais supra pessoais; enquanto a *forma universitária* se mantém na relação com o conteúdo, evidenciando-se nas atividades dos formadores orientada pelo currículo, na centralidade da pesquisa científica e no trabalho pessoal e autônomo dos estudantes (BOURGIN, 2011). No entanto, para o tema aqui focalizado, cabe ressaltar, com Demailly (1991) e Peraya (2018), que tanto a *forma escolar* de socialização, quanto a *forma universitária* não respondem às exigências de uma formação profissional.

Embora convergentes quanto ao caráter híbrido de socialização, os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor focalizados revelam divergências quanto ao modelo de formação a ser oferecido para os professores que já atuam no magistério e que, portanto, já passaram por processos de formação e de socialização profissional na *cultura do ensino* (HARGREAVES, 1998).

Nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados, a *forma escolar* de socialização se revela pelos ajustes no ensino de modo a atender as dificuldades enfrentadas pelos professores em formação com relação à cultura acadêmica (Parfor 3 e 7) e pelo uso de apostilas baseadas em um compilado de textos (Parfor 1). A *forma universitária* de socialização marca essas propostas formativas pelas dificuldades em relação ao tempo de estudo (Parfor 1), ao hábito de leitura (Parfor 3 e 7), ao modo de escrita próprio do meio acadêmico, principalmente no que se refere aos processos de pesquisa, como Trabalhos de

Conclusão de Curso e Monografia (Parfor 1, 3, 5 e 7); à valorização da autonomia intelectual (Parfor 1, 2 e 5) e da participação dos estudantes de acordo com os próprios interesses e necessidades formativas (Parfor 2, 5).

Esses dados também indicam que as propostas de formação apresentam características mais próximas da *forma universitária* do que da *forma escolar* de socialização. Diferente do que pressupõe a *forma escolar*, em algumas propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados, a dimensão espaço-temporal de aprendizagem parece receber contornos mais flexíveis, característicos das evoluções da *forma universitária* (DEVAUCHELLE, 2018). Essa especificidade se revela na organização da estrutura em módulos, com aulas realizadas nos fins de semana, feriados e férias (Parfor 1, 2, 4, 5, 6 e 7) e no deslocamento dos formadores até os polos formativos do Parfor localizados em municípios conveniados.

A flexibilização da dimensão espaço-temporal nas propostas de formação analisadas tem em consideração a condição profissional dos professores que muitas vezes atuam em dupla jornada de trabalho exigindo uma readequação do tempo de estudo; a localidade em que esses profissionais atuam e residem muito distante dos *campi* universitários; ou ainda devido à necessidade de adequações logísticas e operacionais da própria universidade. Cabe ressaltar que o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor3/Sudeste foi o único que não estabeleceu readequações quanto ao espaço e o tempo formativo, mantendo os mesmos moldes do curso regular de Pedagogia oferecido pela instituição.

A estrutura disciplinar também constituiu um aspecto criticado pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia Parfor1/Nordeste e Parfor2/Nordeste, que contestam as “fronteiras disciplinares fixas”, o “engessamento” dos currículos e uma organização rígida dos conhecimentos, assinalando a necessidade de promover a articulação entre os conhecimentos incluindo elementos integradores do currículo e de considerar os saberes e experiências dos professores sob uma perspectiva *situada* de aprendizagem. São, portanto, contrários a uma pedagogia transmissiva e uniforme que caracteriza o modelo escolar de ensino, baseado em um “currículo uniforme pronto a vestir”, decidido centralmente, seja de ‘tamanho único’ ou de ‘tamanhos standardizados’ (FORMOSINHO, MACHADO, 2008, p. 08).

Com dito antes, porém, tanto a *forma escolar*, quanto a *forma universitária* de socialização não condizem aos preceitos de uma formação profissional, que requer o estabelecimento de uma relação mais estreita com o contexto e as situações de trabalho. A perspectiva de formação profissional requer, portanto, a implementação de dispositivos formativos que possibilitem essa relação.

No caso dos cursos de licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados, a maioria dos **dispositivos de formação** revela marcas da lógica acadêmica e da *forma universitária* de socialização (Seminários Interdisciplinares/Parfor1/Nordeste; Estudos Independentes/Parfor1/Nordeste; Seminários temáticos/Parfor2/Nordeste; Atividades complementares/Parfor2/Nordeste; Atividades Acadêmico - Científico Culturais/Parfor2/Nordeste; Oficina de leitura e produção textual/Parfor2/Nordeste; Atividades Acadêmico - Científico Culturais//Parfor3/Sudeste; Atividades integrantes//Parfor4/Norte; Seminário Interdisciplinar/Parfor5/Nordeste; Atividades Complementares/Parfor5/Nordeste; Atividades complementares/Parfor4/Norte; Atividades integradoras/Parfor6/Nordeste; Atividades Acadêmicas Complementares/Parfor7/Sul).

O distanciamento em relação a uma perspectiva profissional de formação parece ter contribuído para o desencadeamento de algumas dificuldades identificadas ao longo do processo formativo, culminando na criação de rotas alternativas para o desenvolvimento de alguns dispositivos.

A versão original dos Seminários Interdisciplinares propostos pelo curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste, por exemplo, apresentava a possibilidade de escolha entre uma variedade de atividades (palestras, debates, mesas redondas, oficinas, relatos de experiências, entre outras), no entanto, acabou assumindo contornos mais específicos considerando necessidades formativas com relação às habilidades de escrita, identificadas pelos formadores e pelos professores em formação ao longo do processo.

Outras propostas analisadas criaram dispositivos específicos com a finalidade de desenvolver a habilidade de escrita dos professores em formação, buscando prepará-los para a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de curso (Seminário Interdisciplinar/Parfor1/Nordeste; Oficina de leitura e produção textual/Parfor2/Nordeste). A criação de dispositivos que focalizam a fluência dos códigos que embasam o trabalho intelectual parece constituir uma estratégia para a *afiliação* (COULON, 20017) dos professores em exercício no universo universitário, aproximando-se de uma perspectiva de *alfabetização acadêmica* (CARLINO, 2003, 2005) que focaliza o desenvolvimento da capacidade de interpretação e produção de textos acadêmicos segundo as regras e códigos da cultura acadêmica.

O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor3/Sudeste, apesar de seguir inicialmente a proposta de estágio curricular estabelecida no Projeto Pedagógico (o mesmo do curso regular de formação), acabou por atribuir contornos mais flexíveis. Assim, os estágios reverteram-se em atividades diversificadas, com a finalidade de contornar as resistências dos professores em formação no cumprimento desse componente curricular e de atender seus

interesses em vivenciar atividades diferentes do universo escolar. A coordenadora do curso oferece como exemplos de atividades que foram desenvolvidas *como* estágio: “trabalho em grupos sobre um determinado tema, sobre produzir um material didático”, “viagens culturais”, “teatro, dramatizações, exposições”. Esse curso também dispensou a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso, assim como já ocorria no curso regular de Pedagogia, por não considera-lo necessário, ficando a cargo de cada professor de disciplina a solicitação de trabalhos finais provenientes aos conteúdos trabalhados.

Os estágios curriculares, como um componente obrigatório nos cursos de graduação, constituíram o principal ponto de tensão quanto aos contornos que esse dispositivo deve assumir na formação de professores que já estão socializados na cultura profissional do magistério e que atuam cotidianamente nas escolas (campo privilegiado para o desenvolvimento do estágio curricular). O caráter híbrido dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor convergiu em propostas ambivalentes transitando entre os pressupostos de uma nova epistemologia da prática e perspectivas mais tradicionais ligadas ao estágio supervisionado.

Entre as propostas analisadas, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Pafor² é o que parece assumir a concepção de estágio curricular que mais se aproxima de uma racionalidade crítica que, como destaca Diniz-Pereira (2014), adota uma visão dialética de conhecimento, que concebe a educação como uma atividade social e política situada em um contexto sócio-histórico, na perspectiva de promover transformações sociais. Desse modo, o curso compreende esse dispositivo “numa perspectiva emancipatória (FREIRE, 1997), que pressupõe a criação de condições mobilizadoras da reflexão sobre a prática sintonizada com o contexto social no qual se desenvolve e com a intencionalidade política dos atores sociais” (PPP/PARFOR2/Nordeste, 2013, p. 91). Essa perspectiva parece sinalizar conexões com uma *Tradição Reconstrucionista Social* da prática (ZEICHNER, 1993) que concebe a escolarização e a formação de professores como elementos fundamentais para um movimento em direção a uma sociedade mais justa, centrando-se na capacidade desses profissionais pensarem criticamente sobre as dimensões sociais, econômicas e políticas que envolvem sua prática. Essa tradição focaliza uma integração entre a investigação reflexiva e a ação como possibilidade de colocar em prática as ideias resultantes da reflexão. Na concepção proposta por Zeichner (2008), o desenvolvimento profissional precisa articular a reflexão dos professores com lutas mais amplas por justiça social, contribuindo para reduzir as lacunas que envolvem os processos educacionais.

Ao assinalar o *paradigma critico* como horizonte na construção das propostas de

formação, Diniz-Pereira (2014) destaca o desafio de “romper com propostas conservadoras e simplistas de formação docente baseadas no modelo da racionalidade técnica” (p. 41), perspectiva distante de uma formação profissional desenvolvida com o apoio de dispositivos formativos que possibilitem considerar os professores como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e de construção de conhecimentos.

A ausência de *dispositivos* de formação baseados em uma lógica profissional que considere a própria sala de aula dos professores como espaço de formação e da condição profissional dos professores em formação no delineamento das propostas de estágio curricular, mantendo os mesmos contornos do estágio proposto na formação inicial de professores, culminou em dificuldades quanto ao tempo para desenvolver os estágios em outras salas de aulas, impondo a necessidade de “flexibilizar a carga horária de trabalho” e de “sensibilizar as Secretarias de Educação”; a consideração desse dispositivo como uma atividade redundante gerando resistências entre os professores em formação.

Os pressupostos de uma nova epistemologia da prática se revelaram nas propostas de estágio curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2, Parfor4/Norte e Parfor6/Nordeste, por meio da utilização da metodologia da pesquisa-ação que implica “o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (BARBIER, 2007, p. 117). Ao optar por essa metodologia, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste concebe o estágio como “um espaço reflexivo da prática pedagógica que permite a (re) construção de uma práxis”, como possibilidade de “conhecer, analisar, contextualizar e interpretar o seu fazer, como possível de ser transformado a partir do processo e permanente ação-reflexão-ação” (PARFOR2, PPP, 2013, p. 91). O curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor4/Norte assume como ponto de partida para a pesquisa-ação “a reflexão sobre os pressupostos da ação, buscando produzir teoria sobre o fazer docente” (PPP/PARFOR4/Norte, 2007, p. 32). E, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor6/Nordeste concebe a pesquisa-ação como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo (PPP/PARFOR6/Nordeste, 2018, p. 12).

As modulações realizadas nesses dispositivos de formação retratam as tensões entre a *forma universitária* de socialização, que rege predominantemente a cultura acadêmica, e uma perspectiva profissional de formação, que se tornam ainda mais evidentes no tipo de formação híbrida que caracteriza os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor. Os dados analisados trazem elementos que sugerem influências de uma *tradição acadêmica* (ZEICHNER; LISTON, 1990) que concebe o papel do professor como acadêmico e especialista das matérias

de estudo, sendo o domínio do conteúdo considerado o aspecto mais importante na formação docente.

Nas propostas analisadas, poucas foram as iniciativas voltadas ao delineamento de dispositivos *híbridos* de formação, mais próximos a uma perspectiva profissional de formação, que preveja uma articulação entre a formação universitária e o contexto de trabalho dos professores. Os dispositivos que seguem essa perspectiva são concebidos pelos coordenadores dos cursos como distintos das propostas regulares de formação. Esse é o caso das Oficinas Articulares (Pedagogia/Parfor2) e das Oficinas de Integração Curricular (Pedagogia/Parfor5/Nordeste) que se apoiam em metodologias pensadas para integrar o conhecimento e a experiência dos professores atuantes na educação básica e promover aprendizagens significativas por meio da participação ativa e da consideração de seus interesses no processo formativo. Tais dispositivos se concentram na possibilidade de os professores em formação identificarem, em seu próprio espaço de trabalho, as problemáticas a serem exploradas em seu processo formativo. Constituem, portanto, dispositivos que favorecem um tipo de *formação em contexto* (FERREIRA, 2009) ao possibilitarem a articulação entre o processo formativo e as situações de trabalho dos professores em formação, seguindo uma *lógica profissional* de formação (FORMOSINHO, 2009).

Ainda sobre os contornos assumidos por alguns dispositivos formativos nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, o dados empíricos revelaram uma ênfase nas práticas investigativas e na concepção de professor pesquisador – perspectiva bastante difundida nos meios acadêmicos – que parecem constituir uma alternativa viável encontrada para a formação dos professores em exercício, de modo a promover a construção de ações pedagógicas inovadoras e o desenvolvimento profissional dos professores segundo uma perspectiva de formação *ao longo da vida*.

Os Seminários Interdisciplinares (Pedagogia/Parfor1/Nordeste), as Atividades complementares (Pedagogia/Parfor2) e os Seminários Interdisciplinares (Pedagogia/Parfor5/Nordeste) constituem dispositivos que priorizam o desenvolvimento de uma postura investigativa por parte dos professores, que os possibilite enfrentar criticamente os desafios da profissão docente. No entanto, as propostas apresentam algumas variações e alternam entre uma concepção de investigação mais voltada à produção de conhecimentos científicos – característica da *forma universitária* de socialização –, e uma perspectiva mais próxima da concepção de formação profissional que focaliza a pesquisa sobre as situações e problemas provenientes do contexto de trabalho vivenciados pelos professores em formação. No caso dos Seminários Interdisciplinares, a relação com a prática docente, assinalada no

Projeto Pedagógico do curso, não foi referenciada no relato da Coordenadora, que enfatiza a finalidade de promover o domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos, centrando-se na elaboração de artigos científicos. O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor5/Nordeste destaca a possibilidade de se abordar temas de ordem “teórico-conceitual e/ou prático-aplicada”, mas acabaram por focalizar o desenvolvimento de habilidades de escrita acadêmica. E, as Atividades Complementares eram desenvolvidas, segundo a coordenadora do curso, a partir das problemáticas identificadas na escola pelos professores em formação.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso, fortemente marcados pela forma universitária de socialização e tradicionalmente previstos nos cursos de graduação, assumem em algumas propostas analisadas contornos mais próximos da prática profissional dos professores em exercício. Os memoriais de formação, como uma escrita que possibilita a produção de conhecimentos profissionais (FABRE, LANG, 2000), são propostos nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2, Parfor5/Nordeste e Parfor6/Nordeste, como uma possibilidade para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, indicando possibilidades de se abordar as dimensões singulares do percurso formativo vivenciado pelos professores em formação. No entanto, os aspectos que priorizam nesse dispositivo parecem se dirigir mais às normas de produção, de coleta e processamento de dados do que ao próprio processo de construção dos memoriais que são potencialmente formativos (FABRE, LANG, 2000).

Os dados reunidos sobre esses *dispositivos* formativos nas propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor parecem indicar a coexistência de dois paradigmas (ZEICHNER, 1983) na formação dos professores em exercício: o *paradigma personalista*, que se revela na consideração das necessidades e preocupações percebidas pelos próprios professores em formação, concebidos como agentes ativos de sua própria formação, conduzindo-os à escolha de temas, conteúdos e atividades de acordo com seus interesses, possibilitando, portanto, maior autonomia no delineamento de seu percurso formativo; e o *paradigma orientado para a pesquisa* que assinala capacidade de “ação reflexiva” (DEWEY, 1933) e de uma postura investigativa frente ao ensino e aos contextos em que ele se desenvolve (ZEICHNER, 1983).

Apesar de constituírem *propostas híbridas de formação*, em vários sentidos aqui já assinalados, as propostas formativas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor em questão apresentam dicotomias diversas, reforçadas pela influência preponderante da *forma universitária* de socialização. Desse modo, a hipótese de que os cursos de licenciatura em

Pedagogia/Parfor pudessem assumir contornos de um modelo formativo mais próximo da perspectiva profissional de formação não se confirmou, sobretudo em função da presença das *formas escolar e universitária* de socialização.

As características assumidas pelas propostas formativas analisadas indicam, inclusive, tensões mais acentuadas quanto à relação teoria e prática na formação dirigida aos professores em serviço. Apesar disso, os resultados revelam esforços por parte de algumas propostas em estabelecer relações mais estreitas com a prática dos professores em formação.

Cabe ressaltar que, embora os discursos sobre epistemologia da prática, fortemente disseminados no campo da educação, possam indicar um caminho positivo para o desenvolvimento profissional docente, quando o saber da prática é excessivamente priorizado na formação e no trabalho dos professores, esse caminho pode ser “facilmente sequestrado para ser colocado a serviço de projetos políticos dúbios que [...] estreitam a tarefa e o profissionalismo do docente, reduzindo-o à execução técnica, competente, mas acrítica, das finalidades de um sistema reestruturado” (GOODSON; HARGREAVES, 2008, p. 218). A apropriação dos pressupostos da epistemologia da prática pode servir de argumento para, entre outras distorções, promover o aligeiramento e a redução de custos da formação de modo a alcançar as metas definidas por organismos internacionais (ZEICHNER, 2013).

Considerar a própria prática dos professores nos processos formativos não consiste, portanto, em promover a reprodução da escola, mas concebê-la como um laboratório para novas aprendizagens docentes (STENHOUSE, 1976; LUDKE, CRUZ, 2005). A qualidade da *experiência* (DEWEY, 1979) vivenciada pelos professores é que determina a possibilidade de desenvolver, de modo cumulativo, novos conhecimentos que contribuirão para as experiências futuras.

No entanto, como ressalta Donald Schön (1997), essa epistemologia alternativa da prática profissional se confronta com a epistemologia dominante nas universidades e seu currículo profissional normativo. O modelo de formação comumente assumido pela universidade, alicerçada na cultura acadêmica e na *forma universitária* de socialização que a integra, passa a incorporar elementos da *forma escolar* de socialização como possibilidade de se estabelecer conexões, ou seja, “fazer a ponte” – expressão utilizada por uma coordenadora do Parfor – com a cultura escolar constituída na escola, espaço de atuação profissional dos professores. Esse ajustamento das práticas formativas se afina a um processo de *escolarização* do ensino universitário (BOURGIN, 2011)

Desse modo, o tipo formação *híbrida* (BUENO; SOUZA; BELLO, 2007) que integra as propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor – que combina características de

formação inicial e formação continuada; presencial e a distância; – assinala também uma *hibridação* entre a *forma escolar* e a *forma universitária* de socialização, ambas porém pouco sintonizadas com as exigências da formação profissional (DEMAILLY, 1991, PERAYA, 2018).

A prevalência das culturas universitária e escolar nesse processo é indicativo da ausência de uma cultura profissional de formação, que se torna ainda mais flagrante na formação inicial de professores em serviço, dirigida a professores que já passaram por processos de formação e de socialização profissional na cultura do ensino (HARGREAVES, 1998) e que estão imersos profissionalmente no contexto escolar. Essa fragilidade revela-se nos variados problemas e tensões identificados nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados, como: a dificuldade de se estabelecer parcerias e de receber apoio das escolas; a resistência dos professores em formação quanto ao desenvolvimento de alguns dispositivos tradicionais da cultura acadêmica; dificuldades de *afiliação* (COULON, 2017) dos professores em formação ao contexto acadêmico; dificuldade de conciliar o tempo de estudo com o tempo de trabalho, divergências entre concepções de estágio curricular e outros dispositivos de formação para a formação de professores em exercício; ausência da figura do formador de campo e de práticas de acompanhamento; corte de verbas; não cumprimento dos convênios. Tais dificuldades demandaram maior flexibilidade por parte dos cursos analisados, que estabeleceram rotas alternativas ao longo do percurso, promovendo mudanças nas atividades do Estágio Curricular, de Trabalho de Conclusão de Curso e de outro dispositivos; o delineamento de estratégias de alfabetização acadêmica (CARLINO, 2003, 2005) e de letramento acadêmico (RINCK; SILVA; ASSIS, 2012), entre outros aspetos.

A extensão dessas tensões identificadas nas propostas analisadas, reafirmam os argumentos de Demailly (1991) e Peraya (2018) de que os elementos que compõem a *forma escolar* e a *forma universitária* de socialização não produzem uma formação profissional que assuma a escola como espaço de aprendizagem docente e que as crenças, representações e saberes desenvolvidos sobre o ensino pelos professores (TARDIF, 2000). Não se trata, portanto, de promover a ampliação do tempo destinado à dimensão prática ou seu mero aproveitamento por meio da redução da carga horária, mas de construir espaços de articulação entre a formação e o trabalho dos professores. Para tanto, os aspectos híbridos identificados nas propostas aqui focalizadas, precisariam convergir para a produção de um tipo específico de *hibridização*, relativa à articulação entre as fronteiras da universidade e da escola, de modo a promover um “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010, p. 486), capaz de ultrapassar as linhas divisórias entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico.

Essa perspectiva apontada por Zeichner (2010) vai ao encontro da importância de se considerar as necessidades formativas características de cada etapa de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1999; GATTI; BARRETO, 2009). Na formação inicial possibilitaria reduzir o “choque do real” (HUBERMAN, 1992, p. 39), caracterizado pelas dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes a partir de uma confrontação inicial com as situações complexas da profissão docente. Na formação continuada, os espaços híbridos assinalam uma conexão com o processo de desenvolvimento profissional dos professores, possibilitando refletir sobre as situações vivenciadas no contexto de trabalho amparadas com os conhecimentos teóricos e científicos que constituem base para a profissão docente (MARCELO GARCÍA, 1999).

Para além das questões relativas ao *modelo* de formação, os elementos que caracterizam os processos formativos docentes revelam-se fortemente marcados por formas sociais culturalmente constituídas no meio acadêmico e escolar. A *forma escolar* e a *forma universitária* de socialização, que regem atualmente os modelos de formação docente, revelam-se pouco conectadas com uma perspectiva profissional de formação. Desse modo, para a construção desses espaços híbridos na formação inicial e continuada de professores, ressalta-se **a necessidade da constituição de uma cultura profissional de formação docente situada no espaço de intersecção entre o campo de trabalho e a universidade**, compondo o que Zeichner (2010) denomina de terceiro espaço. Uma cultura profissional de formação de professores se constitui em sintonia com a mudança de paradigma na epistemologia dos programas de formação de professores, considerando os diferentes saberes profissionais necessários à profissão docente, produzidos nos diferentes espaços que convergem na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores.

Cruzar fronteiras, estabelecer pontes, profissionalizar o magistério... por uma cultura profissional da formação de professores.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. ALARCÃO, Isabel (org.). Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (org.), **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores**, Porto: Porto Editora, 2001b. p. 21-30.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALBERO, Brigitte. La formation en tant que dispositif: du terme au concept. B. Charlier et F. Henri (dir. par). **La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives**, Presses Universitaires de France, 2010. p. 47-59. Disponível em: <<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663/document>>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.
- ALTET, Marguerite. As Competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAGUAY, L. et al. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 06 Ago. 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e**

Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (org.) **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília/DF: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, nº 6). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/publicações>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ANDRÉ, Marli. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Plurais**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/1605>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o deságio do século XXI**. MORIN, Edgar (org.). NASCIMENTO, Flavia (trad.). 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BALL, Stephen. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4003>. Acesso em 23 Nov. 2018.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. RETO, Luis Antero; PINHEIRO, Augusto. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, Set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300679&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Nov. 2018.

BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/2742/2089>>. Acesso em: 10 jul. 2018

BELLO, Isabel Melero. Programas especiais de formação superior de professores em Serviço no Brasil: do discurso democrático às ações Regulatórias. In: 32ª Reunião Anual da ANPED. **Anais** [...]. Caxambú, MG, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-5410-int.pdf>. Acesso em: 27 Dez. 2018.

BELLO, Isabel Melero; BUENO, Belmira Oliveira. Programas especiais de formação superior de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão. **Arquivos**

Analíticos de Políticas Educativas, v. 20, n. 6, p. 1-19, fev. 2012

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Dez. 2018.

BORGES, Cecília. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: Encontro Nacional de Didática e Prática De Ensino, n. 14, 2008, Porto Alegre/RS. **Anais [...]**. Porto Alegre/RS: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008. p. 147-174.

BOURGIN Joëlle. Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse: les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils?, **Sociologie du travail**, vol. 53, n° 1, janvier-mars 2011. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/sdt/7066#tocfrom1n1>>. Acesso em: 27 Dez. 2018.

BOURDONCLE, Raymond. Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Nov. 2018.

BOURDONCLE, Raymond. Artisan moral ou professionnel? La place des valeurs dans la conception de la fonction et de la formation des enseignants. In: **Spirale. Revue de recherches en éducation**, n° 21, p. 23-31, 1998. Les valeurs en éducation et en formation (1). Disponível em: https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1998_num_21_1_1791. Acesso em 15 Nov. 2018.

BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, Formes et Dispositifs. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 35, p. 117-132, 2000. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1674>. Acesso em 15 Nov. 2018.

BOURDONCLE, Raymond. Universitarisation. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 54, p. 135-149, 2007. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rechercheformation/945>>. Acesso em 15 Nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 14 dez. 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 9, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº. 28, de 2 de outubro de 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. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12/12/2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 13/01/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de Maio de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6094-24-maio-2007-553445-publicacaooriginal-71367-pe.html>. Acesso em 27 Nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Ministério do Trabalho e Emprego (TEM). **Lei Nº 11.788, 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 07 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. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 14/12/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 8/2008.** Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009c.** Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Diário

Oficial da União, Brasília, DF, 12 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 28 Nov. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. **Relatório de gestão PARFOR 2009-2013.** Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014a.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica – CGDOC. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor Presencial – Manual Operativo.** Publicado na web em 28/08/2014b. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 28 Nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor Presencial - **Manual Operativo.** Brasília: MEC/CAPES/DEB/ CGDOC, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.** Brasília: PDE, CAPES, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 30 Nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de Julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República

Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.115, de 20 de abril de 2015**. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2015(b). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13115.htm. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. **Relatório de Gestão do Exercício de 2015**. Brasília: CAPES, 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017(a)**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D8977.htm#art7. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.478, de 30 de Agosto de 2017(b)**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016**. Brasília: Capes, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria 82, de 17 de Abril de 2017**. Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Brasília: MEC/CAPES, 2017a.

BRZEZINSKI, Iria. (coord. e org.); GARRIDO, E. (colab.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRZEZINSKI, Iria (Coord.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

BUENO, Belmira Oliveira. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto; JOSSO, Marie-Christine (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BUENO, Belmira Oliveira; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. La educación a distancia en

otro registro: usos y apropiaciones de tecnologías en la formación de profesores. **Universitas Psychologica**, v. 7, n. 3, p. 823-836, 2007. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/394>. Acesso em 26 Jan. 2019.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento; BELLO, Isabel Melero. A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007. v. I. p. 1-17.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento de. Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: BITTAR, Marisa *et al.* (org.). **Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. v. 1, p. 161-182.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento Rebello de. Nuevos modelos de formación del profesorado en servicio en Brasil. **TABANQUE Revista pedagógica**, n. 27, p. 25-40, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5084324.pdf>. Acesso em 26 Jan. 2019.

BUTLEN, Max. O desafio da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: uma análise sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. Trad. SARTI, Flavia Medeiros In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (org.) **Por uma revolução na formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: congresso brasileiro de qualidade na educação. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

CAPARRÓS, António. Introducción a la edición española. In: DEWEY, John. **Como pensamos**. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y processo educativo. Trad. Marco Aurelio Gamarini. Barcelona: Paidós, 1959.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere, Revista Venezolana de Educación**, v. 6, n. 20, 2003, p. 409-420. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>. Acesso em 26 Jan. 2019.

CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY. **A nation prepared: teachers for the 21st century**. New York: Carnegie, 1986.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 87-104, set. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3740/2144>>. Acesso em: 14 set. 2018.

CERTEAU, Michel de. A Cultura no Plural. São Paulo: Papyrus, 1995. ECO, Umberto. Apocalípticos e Integrados. 5ª ed. São Paulo: Papyrus, 1993 [1974].

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahí da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar em revista**, Curitiba, n. 37, p. 39-58, Maio 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

40602010000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, André. Das disciplinas à cultura escolar: o caso do ensino de ortografia na escola primária. **Calidoscópio**, Vol. 14, n. 1, p. 169-175, jan/abr 2016 [1998]. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.16>>. Acesso em: 15 out. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401239&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 fev. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA!: AS NARRATIVAS COMO ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS NA PESQUISA E NO ENSINO. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Maio 2019.

CYRINO, Marina. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: A construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. 2016. 345f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2016.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

DEMAILLY, Lise. **Le Collège**. Crises, mythes et métiers. Lyon: Presses Universitaires de Lille (PUL), 1991.

DEVAUCHELLE, Bruno. Forme et formalisme de l'école à l'université: question de représentations sociales. **Distances et médiations des savoirs** [En ligne], n. 23, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/dms/2827>. Acesso em: 18 fev. 2019.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Trad. e notas CAMPOS, Haydée de Camargo. 3 ed. vol. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Trad. e estudo preliminar por TEIXEIRA, Anísio S. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. O desenvolvimento do Pragmatismo Americano. **Cognitio-estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v.5, n. 2, p. 119-132, jul/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11111/12879>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul/dez 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

DÍAZ, Pilar M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO GARCIA, Carlos (ed.). **La función docente**. España: Editorial Síntesis, 2001. p. 85-102.

DIDIER, Juliana Maria de Oliveira Leal; LUCENA, Eduardo de Aquino. Aprendizagem de praticantes da estratégia: contribuições da aprendizagem situada e da aprendizagem pela experiência. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 15, n. 44, p. 129-148, Mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 de Julho de 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBFP)**. v. 02, n. 02, jan./jul. 2010. Disponível em: <www.formacaodocenteautenticaeditora.com.br/artigo/exibir/7/15/1>. Acesso em: 10 ago 2016

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, p. 21-33, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>>. Acesso em: 10 maio 2019.

ELLIOTT, John. What have we learned from action research in school-based evaluation? **Educational Action Research**, v. 1, n. 1, p. 175-186, 1993. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965079930010110?needAccess=true>>. Acesso em: 10 de fev. 2019.

ETIENNE, Richard; ALTET, Marguerite; LESSARD, Claude; PASQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe (Coord.). **L'université peut-elle vraiment former les enseignants?** Quelles tensions, quelles modalités, quelles conditions? Bruxelles: De Boeck, 2009. (Perspectives en éducation & formation).

FABRE, Michel; LANG, Vincent. Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant? **Recherche et formation pour les professions de l'éducation**, n° 35, p. 43-58, 2000. Disponível em: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-04.pdf>>. Acesso em: 20 Fev. 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. Ivani C. A. Fazenda (org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O Que é interdisciplinaridade?** Ivani C. A. Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

FEINAM-NEMSER, Sharon. **Teacher preparation: Structural and conceptual alternative**. National Center for Research on Teacher Education, East Lansing, MI. 1989. 51p. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED312261.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

FERREIRA, Fernando Ilídio. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, J. (coord.), **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FERREIRA, Marisa Vasconcelos. **Integração curricular em programas de formação de professores**: análise do desenvolvimento curricular do PEC – Municípios. 2008. 235f. Tese Doutorado em Educação; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FORMOSINHO, João. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária).

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio; MACHADO, Joaquim. Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente. **Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación**, v. 6, p. 345-351, 2000. Disponível em: <<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6757>>. Acesso em: 14 Set. 2018.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, p. 5-16, Jan/Jun. 2008. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf> Acesso em: 14 Set. 2018.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, João (Coord.), **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 287-302.

FORPARFOR, Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor. **Nota do Fórum Nacional De Coordenadores Institucionais do Parfor**. Belém/PA, 16 de fevereiro de 2018. Disponível em: www.aedi.ufpa.br/parfor/images/forparfor/vii/nota.pdf. Acesso em 30 Nov. 2018.

FOUCAULT, Michel. Le jeu de Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**, Tome II. Paris, Gallimard, 1994 [1977]. p. 298-329.

FRANCE. Ministère Education Nationale. **Circulaire n° 2015-114 du 21 juillet 2015**. Bulletin officiel n° 30 du 23 Juillet 2015. Missions des conseillers pédagogiques du premier degré. Disponível em: http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91512. Acesso em: 17 set. 18.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, Ana Maria. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2011.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Fronteira. In: **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. Ivani C. A. Fazenda (org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, Set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Dez. 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-158, Junho, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200131&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Dez. 2018.

GALVAO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, Agosto, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 14 Set. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dezembro, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. Apresentação no I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. UNEB, Salvador, março, 2014.

GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Revista Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 21 Dez. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. adm. empres.** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai./Jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Ago. 2018.

GOODSON, Ivor F; HARGREAVES, Andy. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In. GOODSON, Ivor F. **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança**. Portugal: Porto Editora, 2008.

HADDAD, Fernando. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008. (Série Documental). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492039. Acesso em 07 dez. 2018.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad** (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata, 1998.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group**. East Lansing, MI: The Holmes Group, 1986.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopses estatísticas da educação básica. Sinopse do professor – 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 2 out. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2009. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 07 Nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 07 Nov. 2018.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista brasileira de História da Educação**, nº 1, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>>. Acesso em: 07 Nov. 2018.

KACHAR, Vitória. Ponte. In: **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. FAZENDA, Ivani C. A. (org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KNOWLES, Malcolm. S. Andragogy: An Emerging Technology for Adult Learning. In: TIGHT, Malcolm (Ed.), **Adult Learning and Education**. London: Croom Helm, 1984.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1998.

LAHIRE, Bernard. La forme scolaire dans tous ses états. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, v. 30, n. 2, p. 229-258, 2008. Disponível em: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00425973>>. Acesso em: 07 Nov. 2018.

LAVE, Jean. Situating learning in communities of practice. In: RESNICK, Lauren B.; LEVINE, John M.; TEASLEY, Stephanie D. (eds.), **Perspectives on socially shared cognition** Washington, DC, US: American Psychological Association, 1991. p. 63-82

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. MONTEIRO, Heloisa; SETTINERI, Francisco. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITHWOOD, Kenneth A. The principal's role in teacher development. In: FULLAN, Michel; HARGREAVES, Andy (Eds.), **Teacher Development and Educational Change** New York/USA: Routhledge, 2013. p. 86-103

LIBANEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, out. 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 01 out. 2018.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp. v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 out. 2018.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS - Revista Científica**. SP, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005. <http://www.redalyc.org/pdf/715/71570206.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 278-298, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Jan. 2019.

MACINTYRE, Alasdair C. **Whose justice? Which rationality?** Notre Dame: University of

Notre Dame Press, 1988.

MALDONADO, Ruth Mercado. Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development**, Mexico, n. 55, p. 59-72, 1991. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48375.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MALDONADO, Ruth Mercado. **Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, n. 30, p. 27-56, 2002. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20762>> Acesso em: 19 ago. 2018.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa: Fundação Dialnet; Lisboa: Universidade de Lisboa, n.08, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

MALET, Régis. Présentation. Former sous influence internationale: circulation, emprunts et transferts dans l'espace francophone. **Recherche et formation**, Paris, n. 65, p. 9-15, 2010. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rechercheformation/121>>. Acesso em: 11 set. 2017.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jun. 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: ANPED (Ed.), 31ª reunião anual da ANPED.

Caxambú, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos/GT11-2988—Int.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2018

MAUÉS, Olgaíses. As Políticas de Formação de Professores: a “universitarização” e a prática. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S.l.], nov. 2013. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/514>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

MAULINI, Olivier; PERRENOUD, Philippe. La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In O. Maulini; C. Montandon (ed.), **Les formes de l'éducation: variété et variation**. Bruxelles: De Boeck, 2005, p. 147-168.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal Pernambuco (UFP), Caruaru/PE, 2014.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 nov. 2018.

MELO, Maria Teresa Leitão de. O chão da escola Construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 05 Out. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção temas sociais).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio. A Epistemologia de Maturana. **Rev. Ciência e Educação**, Bauru-SP, v. 10, n. 3, p. 597-606, 2004. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=46&layout=abstract>>. Acesso em: 06 set 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. LISBOA, Eliane. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ORSONI, Marie-Agnès. Les IUFM, entre enseignements et formation. In: BOURDONCLE, Raymond; DEMAILLY, Lise. **Les professions de l'éducation et de la formation**. Paris: Semptrion/PUF, 1998. p. 267-276.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PEETERS, Hugues; CHARLIER, Philippe. Contributions à une théorie du dispositif. **Hermès: cognitiom, communication, politique**, Paris, n. 25, p. 15-23, 1999. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-15.htm>>. Acesso em: 02 fev.

2019.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Trad. COELHO NETO, José Teixeira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PERAYA, Daniel. Technologies, innovation et niveaux de changement: les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire?. **Distances et médiations des savoirs** [En ligne], v. 21, 2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/dms/2111>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant**. Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires. **Éducation et francophonie**, v. 28, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-2/05-Perrenoud.html>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar na urgência, decidir na incerteza**. Trad. SCHILLING, Claudia. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, Philippe. As “altas escolas pedagógicas” (HEP) suíças entre a forma escolar e a forma universitária: as questões. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena; revisão técnica José Cerchi Fusari. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**. v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/10542>>. Acesso em: 15/05/11

PENTECOUTEAU, Hugues. L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. **Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur**, vol 28, n° 1, 2012. Disponível em: <<http://ripes.revues.org/605>>. Acesso em: 02 Agosto de 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre

a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S.; TABACHNICK B. Robert; ZEICHNER, Kenneth M. Dulling the senses: Research in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 30, p. 52-60, 1979. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002248717903000527>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, Abril. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Ago. 2017.

RINCK, Fanny; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; ASSIS, Juliana Alves. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 7-15, 1º sem. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4255>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. 2005, 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR, 2005

ROLDÃO, Maria do Céu. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**; v.2, n. 34. Rio de Janeiro. Jan. abril, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

ROQUET, Pascal. L´emergence de l´accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. **Recherche et Formation**, n. 62, p. 13-24, 2009. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2009-3-page-13.htm>>. Acesso em: 02 abril, 2017.

SARTI, Flavia Medeiros. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo/SP, 2005.

SARTI, Flavia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: Reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 215-244, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2016.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, Donald A. **El profesional reflexivo**. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Ed. Paidós, 1998. (Colección Temas de Educación).

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. COSTA, Roberto Cataldo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: Pimenta, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v.15, n. 2. fev., p.4-14, 1986. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004#articleCitationDownloadContainer>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, Junho 2015 [1987]. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho Docente e Conhecimento**. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>>. Acesso em:

STENHOUSE, Lawreuce. The Humanities Curriculum Project: The Rationale. **Theory Into Practice**, v. 10, n. 3, p. 154-162, Jun., 1971. Disponível em: <<https://www.uea.ac.uk/documents/4059364/4994243/Stenhouse-1971-Humanities+Curriculum+Project.pdf/afcb2a2e-18ae-4bc6-ae10-fd37c827d768>>. Acesso em: 25 set. 2018.

STENHOUSE, Lawreuce. **Teacher development and curriculum design**. Norwich: CARE, University of East Anglia, 1976 (mimeograph). Disponível em: <<https://www.uea.ac.uk/documents/4059364/4994243/Stenhouse-1976-Teacher+Development+and+Curriculum+Design.pdf/7c8ec464-fce2-4921-bed8-141e03fe4f17>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.** [online].n. 13, p. 05 – 24, 2000. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2010.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

TEIXEIRA, Anísio S. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. Trad. e estudo preliminar por TEIXEIRA, Anísio S. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

TEIXEIRA, Anísio S. Introdução. In: DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. TEIXEIRA, Anísio S. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

TENNANT, Mark. **The Post-Modern Condition: Reformulating Adult Education Pedagogy**. In: Constitutive Interplay midst Discourse of East and West: Modernity & Postmodernity Renderings in Adult & Continuing Education. Maio de 1996.

THÉVENAZ-CHRISTEN, Thérèse Au coeur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parle. **Revue Suisse des Sciences de l'éducation**, v. 30, n. 2, p. 299-324, 2008. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/33977253.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In: **O Que é interdisciplinaridade?** Ivani C. A. Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

VAILLANT, Denise. **Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional**. España: Octaedro, 2005.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco. **Estágio supervisionado na formação docente em serviço: do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores**. 2012. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP, 2012.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco; SARTI, Flavia Medeiros. Profissionalização do magistério: do coletivo ao indivíduo, da transformação social à adequação dos sujeitos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 37, 2011, p. 48-70. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107439>>. Acesso em 01 Ago 2018.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Teias**, v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23855>. Acesso em: 20 Jan 2019.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 3, p. 174-208, 2008. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/40818/21292>>. Acesso em: 20 Jan 2019.

VINCENT, Guy. La socialisation démocratique contre la forme scolaire. **Éducation et francophonie**, v. 36, n. 2, p. 47-62, 2008. Disponível em: <<https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2008-v36-n2-ef2872/029479ar>>. Acesso em: 20 Jan 2019.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma

escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun./2001. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>>. Acesso em: 20 Jan 2019.

VINCENT, Guy; COURTEBRAS, Bernard; REUTER, Yves. La forme scolaire: débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. **Recherches en didactiques**, n. 13, p. 109-135, 2012. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-1-page-109.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2019

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. WESTBROOK, Robert B. *et al* (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ZEICHNER, Kenneth M. Alternative Paradigms of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. v. 34, n. 3, p. 3-9, May-Jun, 1983. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002248718303400302>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. **International Journal of Educational Research**, University of Wisconsin-Madison, U.S.A, v.11, n. 5, p. 565-75, 1987. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0883035587900164>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. Traditions of reform in U.S. teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 41, n. 2, p. 3-20, 1990. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X93900115>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M.; TABACHNICK, B. Robert. Reflections on reflective teaching. In B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (eds.), **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education** New York: Falmer Press, 1991. p. 1-18.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores, ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. **Educational Action Research**, v. 11, n. 2, p. 301-325, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233250200_Teacher_research_as_professional_development_P-12_educators_in_the_USA1>. Acesso em: 25 abril 2017.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, agosto/2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 jul. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**

(UFSM), Santa Maria, p. 479 - 504, dez. 2010. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em: 24 jul. 2018

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Trad. ANTUNES, Cristina. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

REFERÊNCIAS: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador**. 2010. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA, 2010.

AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano. **Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de administração**. 2012. 130f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo/SP, 2012.

ARAÚJO, Paula Serralha. **Crenças e experiências de professores no PIBID de Língua Inglesa: interação e ressignificação?** 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG, 2015.

ASTORI, Fernanda Bindaco Da Silva. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia/Espírito Santo**. 2014. 272f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES, 2014.

AZEVEDO, Kátia Rosa. **A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio**. 2013. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, 2013.

AZEVEDO, Maria Nizete de. **Mediação discursiva em aulas de ciências, motivos e sentidos no desenvolvimento profissional docente**. 2013. 272p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo (FEUSP), 2013.

BACCIN, Alessandra Carla. **Políticas de formação continuada de professores: uma análise do Programa Pró-Letramento mediada pelas narrativas dos professores**. 2014. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS, 2014.

BAPTISTA, Isabel Aparecida Prandina. **A atuação da coordenação pedagógica como um dos possibilitadores do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública no município de São Paulo**. 2009. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP, 2009.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: alguns indicadores para reflexões sobre a docência universitária**. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo (FEUSP), São Paulo/SP, 2011.

BEZERRA, Veronica Gurgel. **Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas parque de Brasília: uma pesquisa descritiva**. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, 2014.

CACCIAMANI, Jackson Luís Martins. **Os Encontros sobre Investigação na Escola: articulação entre a formação acadêmico-profissional e a produção de currículo pela escrita da sala de aula**. 2012. 150 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal

do Rio Grande (FURG), Rio Grande/RS, 2012.

CARLOS, Lúcia Cardoso. **Formação e profissionalidade em ação**: estudo de caso em um curso de pedagogia para professoras no exercício da docência. 2010. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2010.

CARLOS, Rinalda Bezerra. **Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT**. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP, 2013.

CASTRO, Tatiana Lage de. **Políticas públicas para a educação: a formação de professores no Programa Nacional de Inclusão de Jovens**: educação, qualificação e ação comunitária (ProJovem Urbano) do município de Belo Horizonte. 2013. 120f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, 2013.

CHAVES, Maria Isaura de Albuquerque. Percepções de professores sobre repercussões de suas experiências com modelagem matemática. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, 2012.

DUARTE, Magali Saddi. **Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil**: a prática reflexiva crítica em questão. 2011. 116f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO, 2011.

FELDEN, Eliane de Lourdes: **Desenvolvimento profissional docente**: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva dos coordenadores de área e de curso. 2013. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2013.

FERNANDES, Cláudia Regina Ponciano. **Representações, significados e reflexões**: uma análise linguística sobre a experiência docente em um diário reflexivo. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB, 2009.

FERNANDES, Gilmar Martins de Freitas. **Era uma vez um professor de inglês recém-formado, um mestrado e um curso de extensão sobre tecnologias digitais**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG, 2014.

FERREIRA, Jaime Ricardo. **O Programa Mais Educação**: as repercussões da formação docente na prática escolar. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, 2012.

FIELD'S, Karla Amâncio Pinto. **Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva**. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO, 2014.

FIRME, Márcia Von Frühauf. **Portfólio coletivo**: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede. 2011. 122f. Dissertação (Mestre em Educação em Ciências) –

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande/RS, 2011.

FREUND, Cristina Spolidoro. **Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível:** trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de 30 anos. 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Rio de Janeiro/RJ, 2009.

GERMANOS, Erika. **Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural.** 2016. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG, 2016.

GOMES, L. F. R. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores da Educação Infantil.** 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES, 2011.

GONÇALVES, Dayse. **A escola como locus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes de educação infantil.** 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP, 2012.

GOULART, Érika Brandhuber. **Formação de professores e Modelagem Matemática:** implicações na prática pedagógica. 2015. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado/RS, 2015.

GRAZIOLA JUNIOR, Paulo Gaspar. **Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes:** experiências formativas envolvendo universidade e escola. 2016. 143f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2016.

GRINKRAUT, Melanie Lerner. **Formação de professores envolvendo a prova matemática:** um olhar sobre o desenvolvimento profissional. 2009. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP, 2009.

HOSS, Ligia Beatriz. **Compromisso social e formação pessoal no ensino de ciências exatas (re) pensando a ação docente.** 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado/RS, 2009.

INFANTE, Angela Maria. **Formação continuada:** experiências docentes. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, SP, 2015.

LACERDA, Vera Lúcia. **Formação continuada de professores:** contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG, 2016.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. **Formação continuada de professores da secretaria de educação do distrito federal (2009-2011):** a percepção docente. 2012. 196 f.. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília (UNB), Brasília/DF, 2012.

LEAL, Vânessa Soares. **A formação continuada dos professores das escolas de educação básica da rede municipal de Alegrete/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional e docente.** 2014. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2014.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** 2011. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente/SP, 2011.

LIMA, Andréia Lucimar Silva de. **O lúdico na formação de professores da educação básica na capacitação em TIC.** 2015. 86f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal De Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2015.

LUTZ, Diego. **Políticas de formação continuada docente das redes municipais de ensino da região do Vale do Rio Caí/RS.** 2013. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2013.

MACHADO, Daniela Dotto. **Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental.** 2014. 260f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2014.

MANZANO, Thaís Sodré. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade.** 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP, 2015.

MARQUES, Rosebelly Nunes. **Formação continuada de professores em uma perspectiva da interação formador-formando.** 2012. 116f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara/SP, 2012.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente.** 2014. 186f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru/PE, 2014.

MELO, Daniele Santana de. **Projeto UCA em Sergipe: análise da inclusão sociodigital e da formação continuada em serviço dos professores em uma escola da rede pública.** 2014. 118f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE, 2014.

MENDES, Rogers Vasconcelos. **Professor aprendiz: formação de docentes protagonizada por seus pares na rede estadual do Ceará.** 2013. 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2013.

MORAES, Alessandra Cardoso de. **Ensino fundamental de nove anos: a docência em escolas da rede municipal de São Carlos.** 2012. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2012

NEVES, Débora Valim Sinay. **Educação a distância e suas potencialidades na formação de formadores: um estudo de caso**. 2013. 151f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado/RS, 2013.

OLIVEIRA, Idelvânia Passos de Araújo. **“Entrei no curso assim, eu... e hoje, nesse grupo, eu me sinto nós”**: a formação de professores no curso “vivências com a musicalização”. 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, 2016.

OLIVEIRA, Marinalva de. **A institucionalização do projeto eco- político- pedagógico em uma escola de ensino fundamental do município de Osasco**. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo/SP, 2015.

OLIVEIRA, Suéllen Cristina Vaz de. **Avaliação do desempenho docente**: o curso de Educação Física. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba/MG, 2015.

PADULA, Sandra Regina Paes. **Docência na universidade**: aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no ensino superior. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo/SP, 2014.

PEREIRA, Fabiana Golz Ribeiro. **Avaliação institucional na educação básica como apoio ao desenvolvimento profissional docente**: uma análise a partir da formação de professoras-estudantes do PARFOR. 2014. 72 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos/SP, 2014.

POGETTI, Liane Geyer. **Professoras das séries iniciais do ensino fundamental e as orientações curriculares oficiais para o ensino de matemática**: um estudo dessa relação. 2014. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo (FEUSP), São Paulo/SP, 2014

PORTO, Idelma Maria Nunes. **Gênero haicai e ensino**: transposição didática na formação continuada. 2014. Tese (Doutorado em estudos da linguagem) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, 2014.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa**: elementos para um construto. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2011.

RAVAGNANI PINTO, Marcio Alexandre. **A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP): SEE-SP (2011-2016)**: da proclamação à execução: estudo de caso do programa em uma escola e a implementação do programa de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). 2016. 162f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara/SP, 2016.

RICHIT, Adriana. **Apropriação do conhecimento pedagógico-tecnológico em matemática e a formação continuada de professores**. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro/SP, 2010.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2009.

ROBAERT, Samuel. **Projeto político-pedagógicos: espaço de (re)construção profissional docente em uma perspectiva humanizadora**. 2015. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2015.

ROCHA, Sabrina da Costa. **Um estudo sobre escolhas léxico-gramaticais de duas professoras de inglês em um diário dialogado**. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

RODRIGUES, Marilce da Costa Campos. **Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental**. 2013. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2013.

ROTH, Thaise Francielle de Sousa. **As autorreflexões de uma professora de ciências ao adotar a metodologia de ensino por investigação e o modelo didático de formulação de perguntas: implicações para o desenvolvimento profissional docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2014.

RUIZ, Sofia Maria de Araújo. **A prática pedagógica colaborativa em um curso de administração**. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente/SP, 2014.

SANTOS FILHO, José Jacinto dos. **A formação do formador de leitores do texto literário numa relação com a pintura, a fotografia e o cinema**. 2016. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, 2016.

SANTOS, Claudineide Lima Irmã. **Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP, 2014.

SANTOS, Elissandra Silva. **Tutoria a distância: uma reflexão acerca da epistemologia da prática docente no ensino online**. 2013. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE, 2013.

SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos. **Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate**. 2013. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, 2013.

SANTOS, Willian Batista dos. **A formação continuada de professores: estudo de suas implicações ideopolíticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da educação física**. 2014. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, 2014.

SCARINCI, Anne Louise. **Tirando o coelho da cartola:** a atuação do formador em um programa de desenvolvimento profissional docente. 2010. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo (FEUSP), São Paulo/SP, 2010.

SCHAFF, Ismael Antonio Bacellar. **Formação permanente e suas relações com a prática do professor de educação física na Secretaria de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre.** 2010. 276f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2010.

SILVA JUNIOR, Pedro Paulo da. **Professores em construção: um estudo sobre a docência inicial numa faculdade confessional do sul do Brasil.** 2016. 214f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2016.

SILVA, Adelmo Carvalho da. **Reflexão sobre a Matemática e seu processo de Ensino-aprendizagem:** implicações na (re)elaboração de concepções e Prática de Professores. 2009. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba UFPB), João Pessoa/PB, 2009.

SILVA, Francisco Canindé da. **Os currículos praticados no cotidiano da EJA:** regulações e emancipações na Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2012.

SILVA, Katiuce Ferreira. **Desenvolvimento profissional docente na EAD:** um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba/MG, 2014.

SILVA, Luciene Fernanda da. **Coordenadores de área do PIBID:** um olhar sobre o desenvolvimento profissional. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade do Estado de São Paulo (USP), São Paulo/SP, 2015.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação continuada e educação especial:** a experiência como constitutiva do formar-se. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG), Porto Alegre/RS, 2015.

SILVA, Paulo Roberto Boa Sorte. **A graduação em letras-inglês como formação contínua:** desfazendo unilateralidades. 2014. 150 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP, 2014.

SILVA, Wellington dos Reis. **Desenvolvimento profissional do médico professor:** um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG, 2014.

SOARES, Aline Ribeiro Dantas de Teixeira. **Curso de desenvolvimento de professores no centro binacional de Brasília:** contribuições para a prática pedagógica do ensino de língua inglesa. 2009. 107 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), 2009.

SOARES, Elane Chaveiro. **O professor de química e a epistemologia da prática**

pedagógica. 2012. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica - RS (PUC-RS), Porto Alegre/RS, 2012.

SOBREIRA, Vিকেle. **Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais.** 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba/MG, 2015.

SOUZA, Caren Regina Adur de. **O formador de professores da educação infantil: a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente.** 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR, 2015.

SOUZA, Marlei José de. **Docência na educação superior em cursos de tecnologia: formação, identidade e impactos da sociedade informacional.** 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG, 2015.

SOUZA, Régis Luíz Lima de. **Formação contínua em matemática para professores dos anos iniciais no Brasil e em Portugal: caminhos para o desenvolvimento do conhecimento e da prática letiva.** 2014. 463f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo/SP, 2014.

TEDESCHI, Wania. **O professor curioso: Indícios de atitudes investigativas na formação de professores de matemática.** 2010. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de São Paulo (USP), São Paulo/SP, 2010.

TORRES, Alda Roberta. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores de educação superior.** 2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de São Paulo (USP), São Paulo/SP, 2014.

VALLETTA, Débora Vaga. **Desenvolvimento profissional docente no contexto da aprendizagem ubíqua: um modelo para o ciclo de formação continuada.** 2015. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre/RS, 2015.

VASCONCELOS, Flávia Cristina Gomes Catunda de. **A formação continuada de professores de química: o uso dos recursos visuais para o desenvolvimento da autonomia.** 2015. 652 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade do Estado de São Paulo (USP), São Paulo/SP, 2015.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco. **Estágio supervisionado na formação docente em serviço: do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores.** 2012. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro/SP, 2012.

VAZQUEZ, Cristiane Maria Roque; NOGUTI, Fabiane Cristina Höpner. Análise Combinatória: Alguns Aspectos Históricos e uma Abordagem Pedagógica. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Recife. Anais... . Recife: Sbem, 2004. p. 1 - 13. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/05/1MC17572744800.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação continuada de professores da educação básica:** políticas e práticas. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre/RS, 2010.

VIEIRA, Maria Isabel dos Santos. **Orientação sexual e HPV:** as concepções docentes e a construção de uma proposta colaborativa de formação continuada para professores do ensino fundamental. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto/MG, 2016.

VOGT, Grasiela Zimmer. **Reunião pedagógica:** a formação continuada no espaço escolar. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre/RS, 2012

**APÊNDICE A - OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE DOCUMENTOS DO CURSO
PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PARFOR**

Rio Claro, ____ de _____ de ____.

Ilmo(a). Sr (a),
Prof.(a)
Coordenador(a) Geral do Parfor
[NOME DA INSTITUIÇÃO]

Assunto: Solicitação de documentos relativos ao curso presencial de Licenciatura em Pedagogia do Parfor ([NOME DA INSTITUIÇÃO])

Prezado(a) Senhor (a),

Venho à presença de V.Sa. solicitar o envio dos documentos referentes ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor ([NOME DA INSTITUIÇÃO]). Considero que tais documentos são altamente relevantes para o desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP - *campus* de Rio Claro/SP.

A pesquisa, intitulada “Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos”, focaliza a formação oferecida a professores em serviço e tem o objetivo de identificar e caracterizar as condições institucionais, os dispositivos de formação e as concepções de prática, saberes e experiência docente que oferecem sustentação aos programas federais de formação docente. Nesse sentido, a pesquisa atualmente em desenvolvimento busca compreender como a formação dos professores em exercício tem sido delineada no âmbito de programas oficiais ligados à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009).

O trabalho vem sendo realizado sob uma abordagem qualitativa, por meio de procedimentos que envolvem estudo documental, focalizando programas federais de formação continuada propostos no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), mais especificamente o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores). Visando ampliar a atividade de coleta de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas com sujeitos diretamente envolvidos na organização e implementação do programa.

Considerando que a [NOME DA INSTITUIÇÃO] tem oferecido o curso de licenciatura em Pedagogia do PARFOR desde o início de implementação do programa, interessa-nos considerá-lo como um dos casos a serem analisados. Para tanto, seria importante o acesso a documentos referentes a um dos campus/pólos do PARFOR ligados à [NOME DA INSTITUIÇÃO] (preferencialmente o com o maior tempo de vigência no programa). Tomo a liberdade de listar, a seguir, os documentos do curso presencial de Pedagogia (Parfor) que solicitamos:

- Projeto pedagógico do curso,
- Material de apoio didático e/ou apostilas do curso,
- Planos de estudo ou plano de curso apresentado pelo professor formador,
- Relatório de desenvolvimento das disciplinas,
- Regulamento de estágio curricular supervisionado,
- Manual de procedimentos do estágio curricular supervisionado,
- Memoriais analíticos e/ou Orientações para o TCC dos alunos-professores (se houver),
- Se houver material produzido em grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos específicos para o curso,
- Informações sobre os Polos (ano de início e de vigência do curso em cada polo, quantidade de estudantes matriculados e formados no programa).
- Caso haja mais que um pólo com o mesmo tempo de vigência, é possível considerar aquele que possui o maior número de alunos-professores formados,
- Orientações para Diretores e Professores Formadores e outros profissionais envolvidos na formação.

Ressalto que se algum dos documentos não estiverem em formato digital, prontificamo-nos a arcar com os custos da postagem. E se houver qualquer outro documento que V. Sa. considere interessante para esta pesquisa, ficarei grata pelo envio.

Esperando contar com a atenção de V. Sa na apreciação deste pedido, apresento meus protestos de alta consideração. Atenciosamente,

ANDRÉIA LOPES PACHECO VASQUES
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
IB- UNESP – *Campus* de Rio Claro

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

O/A Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela doutoranda Andréia Lopes Pacheco Vasques, RG nº 30.837.445-9, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – campus de Rio Claro/SP). Sua participação por meio de entrevista será fundamental para a construção da tese de doutorado “Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos”, desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti. Este estudo, baseado em uma abordagem qualitativa, tem como principal objetivo investigar os modelos de formação docente que se fazem presentes nas propostas de formação continuada dirigidas aos professores dos anos iniciais educação básica no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009). Nesse sentido, pretende contribuir com a produção de conhecimentos para a área de Educação, bem como fornecer subsídios para discussões a respeito dos modelos de formação docente no contexto brasileiro. Sua importante colaboração ao conceder uma entrevista tem a finalidade de oferecer informações que possibilitem aprofundar os dados levantados no estudo dos documentos relativos aos programas selecionados, bem como identificar novas questões subjacentes às descrições desses documentos, como: as atividades realizadas, as estratégias delineadas e as dificuldades encontradas na implementação das propostas formativas etc.

Cabe ressaltar que serão tomadas todas as providências para minimizar qualquer constrangimento e desconforto do participante durante as entrevistas. Com o intuito de garantir sua privacidade, bem como a confidencialidade e sigilo de sua identidade na divulgação dos resultados seu nome será substituído por pseudônimo ou outra forma de identificação similar. Além disso, suas opiniões serão respeitadas e a fidelidade de suas declarações será mantida no tratamento dos dados. Assegura-se também o direito de solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa, recusar-se a responder perguntas, suprimir qualquer informação, podendo até mesmo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou penalidade. Todas as informações fornecidas serão utilizadas somente para os fins de pesquisa. Ressalto também, que sua participação nesta pesquisa é voluntária, não havendo remuneração e nem custos pela sua participação. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Se o/a senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre esta pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o/a senhor (a) e outra com a pesquisadora.

Eu, _____, sinto-me suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Local e data: _____, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante

Andréia Lopes Pacheco Vasques
Pesquisadora responsável

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos”

Pesquisadora Responsável: Andréia Lopes Pacheco Vasques

Cargo/função: Professora da Educação Básica

Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP

Endereço: Rua M-09, nº 335, Jardim Independência, Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3527-2561 e-mail: andreivasques@yahoo.com.br

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Campus de Rio Claro/SP)

Endereço: Avenida 24 A, nº 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4260 e-mail: fmsarti@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 3526-9678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: (☐) Feminino (☐) Masculino Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA (PARFOR)

Dia: ____/____/____

Hora: ____:____

- **Qual o ano de início do Curso de Pedagogia – PARFOR?**
- **Você teve alguma participação na elaboração da proposta do programa? Como ocorreu esse processo?**
 - ✓ A contratação dos formadores foi realizada mediante quais critérios? Receberam algum tipo de formação?
 - ✓ Houve alguma orientação específica para a elaboração das ementas e do planejamento das disciplinas?
- **Considerando que o programa se destina à formação de professores que possuem experiência no magistério, como são pensadas as atividades que integram a proposta formativa?**
- **Você considera que há diferenças entre o Parfor e o curso de Pedagogia regular? Caso considere, poderia destacar algumas dessas diferenças?**
- **Que aspectos considera prioritários na formação dos professores que cursam o programa (quais as necessidades formativas que considera importante ressaltar para os professores em formação)**
- **De que forma você considera que o curso de Pedagogia Parfor contribuirá para o desenvolvimento dos professores em formação?**
- **Pensando nessa característica do curso, poderia falar um pouco sobre como foram pensadas a estrutura curricular, as metodologias e os materiais didáticos utilizados?**
- **Como são organizados os estágios?**
 - ✓ Há alguma figura entre os formadores que organiza, colabora ou supervisiona o estágio?
 - ✓ O professor formador acompanha in loco o estágio dos professores em formação?
 - ✓ Os professores fazem aproveitamento de créditos do estágio?
 - ✓ Existe alguma dificuldade na realização dos estágios?
 - ✓ Existe algum fator positivo que gostaria de destacar?
- **Quais os desafios enfrentados pelo Parfor?**
- **Se pudesse alterar algo no curso, o que mudaria?**
- **O que considera importante manter na formação dos professores-estudantes?**

APÊNDICE D - ENTREVISTA – COORDENADOR(A) PED/PARFOR1/NORDESTE

E	Entrevistadora
P:	Professor(a) informante
[...]	Interrupção da ligação via WhatsApp
/	Interrupção da palavra
...	Hesitação ao falar
[xxx]	Fala incompreensível no áudio

E: Hoje é dia 21 de junho de 2017, estamos iniciando às 16 horas e 31 minutos uma entrevista com o(a) professor(a) [Nome do(a) coordenador(a) suprimido] que coordena o curso de Pedagogia do Parfor da Universidade [Nome do Estado suprimido] na região de [Nome da cidade suprimido]. Boa tarde Professor(a) [Nome do(a) coordenador(a) suprimido] tudo bem?

P: Boa tarde Andréia, tudo bem.

E: Então está bom. Para iniciar, eu gostaria de saber um pouquinho se você chegou a participar da elaboração da proposta do programa do Parfor?

P: Não. É eu cheguei aqui na [Nome da instituição suprimido] de [Nome da cidade suprimido] em 2012 para assumir o concurso. E aí o programa já estava em funcionamento desde 2010. E aí eu entrei mesmo [...]

E: Cortou um pouco sua fala. Você entrou em 2012?

P: Eu entrei em 2012 e assumi a coordenação do Parfor, aqui, a minha coordenação no ano de 2013. E aí eu não participei da elaboração da proposta, da construção da proposta. Até por que Andreia, quando foi implantado o Parfor aqui na [Nome da instituição suprimido] no ano de 2010, era a coordenação de [Nome da cidade suprimido], que é bem distante geograficamente daqui, são [quantidade suprimida] quilômetros, cerca de [quantidade suprimida] quilômetros. E aí eles abraçaram o Parfor no ano de 2010 e foram um grupo de professores lá da [Nome da instituição suprimido] de [Nome da cidade suprimido] que elaboraram a proposta. O grupo de professores que elaborou a proposta. Todos lá de [Nome da cidade suprimido]. E aí, foi no ano de 2011 que a coordenação do curso de Pedagogia foi desmembrada. Duas coordenações. Existe uma coordenação em [Nome da cidade suprimido] e existe uma coordenação aqui em [Nome da cidade suprimido]. Por que logo quando a [Nome da instituição suprimido], ah, o Parfor foi implantado na [Nome da instituição suprimido], só de Pedagogia eles abraçaram logo [quantidade suprimida] turmas [...]

E: [Nome do(a) coordenador(a) suprimido] cortou um pouco sua fala de novo.

P: Oi?

E: Cortou novamente a sua fala, ficou reconectando bem na hora que você falou [quantidade suprimida] turmas.

P: [quantidade suprimida] turmas, isso. Somente do curso de Pedagogia. Pedagogia quando começou no Parfor na [Nome da instituição suprimido], abriram logo [quantidade suprimida] turmas, logo de cara. E aí entre o ano de 2010 e 2011 a coordenação lá de [Nome da cidade suprimido] viu que não dava conta dessas [quantidade suprimida] turmas por que o Estado [informação suprimida] não daria conta de acompanhar. E aí desmembrou a coordenação do curso de Pedagogia. E aí a gente ficou com [quantidade suprimida] turmas dessa região Sul aqui do Estado e a coordenação de [Nome da cidade suprimido] ficou com o restante das turmas de Pedagogia. Então a nossa coordenação, ninguém daqui. Existe a coordenadora de curso que sou eu e dois coordenadores locais que são aqui professores do *campus* também, do curso de Pedagogia, meus colegas de trabalho. E aí, nenhum de nós três da coordenação participamos dessa elaboração, por que se deu no ano de 2010, a gente nem sabia o que era Parfor. Eu nem aqui estava e nem eles nem [...]

E: Oi cortou novamente.

P: Cortou novamente?

E: Não sei se é, às vezes é a minha *internet*, mas é, você falou que nem estava aí no momento né, só para recapitular... é

P: Isso.

E: E aí, você sabe [...] Oi? [...] Oi [Nome do(a) coordenador(a) suprimido]?

P: Oi.

E: Oi. Está me ouvindo está conseguindo ouvir? A conexão está bem difícil.

P: Estou, estou escutando sim.

E: Então está bom. É, eu já me, eu já me perdi no que a ge/...no...

P: Então, como eu estava falando, nenhum dos três da coordenação daqui participaram dessa elaboração não. Porque ela se deu no ano de 2010. E, no caso, o desmembramento da coordenação aconteceu em 2011, que é quando o professor [nome suprimido] assumiu como coordenador de curso daqui. Eu só chego depois na história.

E: Sei. Você sabe se foi... como foi esse processo da proposta, como que... é... não tem uma, assim uma... uma questão histórica, de coletivo...como que foi... Se já veio uma proposta ...

P: Andréia, eu não tenho ideia.

E: É, entendo. É por que eu vi no PPP que o Parfor aí da Universidade [nome suprimido], ele

tem um nome específico, que é [nome do programa suprimido].

P: [nome do programa suprimido].

E: Isso.

P: [nome do programa suprimido]. É. Isso.

E: E qual foi assim o motivo de ter colocado esse nome? Você sabe dizer? Porque eu achei interessante.

P: Pois é, pelo que me foi colocado pela equipe de [Nome da cidade (1) suprimido] ... esse... até o termo é originário de lá. E aí, eles, o pessoal coloca que na verdade foi para caracterizar o Parfor no âmbito da instituição assim, para deixar mais a cara da instituição. Criar um... esse, esse termo. É, criar essa sigla para caracterizar o programa nacional de formação de professores. E aí, como todos os programas absolvidos pela instituição são coordenados, são geridos pela assessoria de interiorização, e aí geralmente eles adotam os vários programas, que existe o [nome do programa suprimido], existe [nome do programa suprimido], e outros mais que a instituição abraça... E aí foi mais nesse sentido de caracterizar o plano nacional de formação de professores. Entendeu? Deixar mais um... algo mais, é... dar uma identidade [Nome da instituição suprimido] para o programa nacional de formação de professores. Mas sabia que isso às vezes acaba... causa uma confusão nos alunos, por que eles acham que são dois cursos diferentes, “ah, mas eu ouvi falar do Parfor” ou então, é, “o que é bem o [nome do programa suprimido]?”. E aí sempre eu tento esclarecer para eles, quando, em momentos oportunos, eu tento esclarecer para eles que na verdade é uma, uma sigla, é um termo que a [Nome da instituição suprimido] adota para caracterizar os cursos do Parfor, para dar essa identidade [Nome da instituição suprimido]. Aí eu explico para eles.

E: Então está bom. E assim, e a contratação dos formadores, dos professores, como que é feito esse processo? Tem algum critério...

P: A gente, é... existe duas formas de entrada para ministrar a disciplina na [Nome da instituição suprimido] aqui no PARFOR da [Nome da instituição suprimido]. A gente faz uma chamada interna. A gente lança um edital é, via [nome suprimido]. A gente tenta fazer isso tudo de forma regularizada. Então a gente solicita à [nome suprimido] que lance um edital. [nome suprimido] que é a pró-reitoria de ensino aqui da instituição. E aí eles lançam um edital de chamada interna. A chamada interna é para aqueles profissionais da [Nome da instituição suprimido], professores ou técnicos que tenham os critérios para estar, para atuar no Parfor. Que é o critério de ter no mínimo um ano e meio de docência no ensino superior e ter no mínimo especialização. Então mesmo se os técnicos da [Nome da instituição suprimido] tiverem esses dois critérios eles podem atender à nossa chamada interna. Essa chamada

interna para os, para os profissionais da [Nome da instituição suprimido], a gente recebe somente o currículo deles e avalia de acordo com as nossas demandas, as nossas necessidades nas disciplinas, e aí a gente avalia e a gente coloca num cadastro de reserva. E sempre que precisa a gente vai convocando esses profissionais. E existe também uma chamada externa, que é via PROEM também. A gente lança um edital de chamada externa para profissionais de outras instituições, com os mesmos critérios. No mínimo um ano e meio de docência no ensino superior e que tenham no mínimo especialização, e que seja, e que ãh é, se inscreva para aquela área que a gente está precisando. A gente não quer alguém formado em letras que vá dar aula de, de, de ciências né. Então a gente tem que ver também a formação do profissional. Aí para essa chamada externa, os professores passam por, a gente faz uma prova escrita com eles e a análise de currículo. São esses dois, é, essas duas etapas do processo de seleção para esses profissionais externos, uma prova escrita e a análise do currículo deles. Aí a gente também monta um banco né, um cadastro reserva. E aí sempre que precisa a gente vai convocando. De acordo com as nossas necessidades, as disciplinas que a gente vai ofertar em cada um dos períodos. Então se está precisando de um profissional “X” e aí a gente vai convocando. Sendo que a nossa prioridade Andréia é sempre convocar os profissionais da [Nome da instituição suprimido] primeiro. Então a [Nome da instituição suprimido] não atendeu né em termos de profissional aquela quantidade que a gente está precisando, aí a gente recorre ao cadastro de reserva dos externos. A gente tem procedido dessa forma.

E: E como... assim o curso ele tem uma especificidade, é... existe alguma orientação para esses professo/ para esses formadores? É... algum tipo de formação ou orientação para eles quando eles ingressam na, no curso, ou não? Quando eles começam para lecionar né...

P: Pois é, ãh... alguns professores, eles já têm experiências em progr/ em programas anteriores de formação que teve aqui no Estado. É... programas a nível estadual mesmo. Já houve... alguns já têm essa bagagem no currículo deles, já tem essa experiência. Então eles já vêm com... sabem que o olhar é diferenciado, desses profis/ desses alunos que são profissionais das redes municipais e, ãh só que a gente prega também a qualidade. A gente não quer um curso de toda forma, né. Embora seja em regime especial, nos fins de semana, mas a gente não quer uma formação de todo modo... é... que... A gente tenta estimular, nós da coordenação, que os professores cheguem em sala de aula e exijam o mesmo dos alunos. Que a gente quer manter o patamar de qualidade né... que a instituição carrega isso. Então um curso via programa especial ou um curso regular da instituição, ele quer carregar esse patamar de qualidade né. Então a gente não pode deixar de lado isso, e a gente prega sempre isso, nós da coordenação para os nossos professores. E, e aí eles, por essa bagagem que eles já têm, eles entendem que

alguns tem é... grandes potencialidades nossos alunos, outros são mais, são mais é, já tem um nível mais....mais... como é que eu posso colocar, acho que pelo processo de escolarização deles, eles já tem um nível não tão alto ne assim em termos de nível de estudo mesmo. E aí, ah, os professores eles mesmos vem para a gente colocando essas questões: “e aí, como ponderar? ”, mas é um jogo de cintura que eu acho que qualquer profissional que esteja em sala de aula, qualquer professor que esteja em sala de aula, ele vai aprendendo isso, que faz parte da contru/ do exercício da sua profissão inclusive, saber balancear, saber que tantos da turma tem um desempenho melhor, que outros não. E saber ir flexibilizando e balancear esses... esses alunos para que a turma toda tenha um nível é satisfatório nas disciplinas. Então a gente sempre tenta pregar nas reuniões pedagógicas, as reuniões de professores, eu tento estabelecer uma linha aqui mais... é... na nossa coordenação, sempre que a gente vai iniciar período e em outras necessidades também a gente convoca todos os professores para uma reunião. Alguns já até reclamam: “ahhh reunião de novo, esse período... para escutar tudo aquilo de novo...” Mas eu sempre inicio a reunião colocando “é isso mesmo gente, e sempre tem gente nova, e é sempre uma oportunidade da gente dialogar e vocês troquem essas experiências com quem está chegando no programa” né. É até comentar como se deu o desempenho da turma que você já passou para os professores que vão estar nessa turma esse período. Então é sempre uma oportunidade desse diálogo entre professores. Que a gente sabe que a vida de professor é muito corrida, e os professores universitários a gente mal se encontra. Meus colegas de trabalho, tem, tem professores que eu não vejo a mais de um mês né, por que os dias de nossas aulas são diferentes. E, e, ah, a gente não se encontra nos corredores com facilidade né. Então tem tudo isso. É uma oportunidade dos professores trocarem essas experiências. É, então eu vejo que as coordenações pedagógicas, se a gente chama em início de período, é um espaço para isso, para essas trocas né. Então eu tenho estimulado isso, embora não obtenha os resultados que gostaria ainda, por que alguns vêm só pra... por que eu convoquei e eles acham que, sei lá, é perda de tempo, e que bastava mandar o calendário para eles e a apostila, e então comparecer aqui... Mas é algo que a gente acha importante, eu considero importante, essas reuniões com os professores. Eu acho que dá para ser mais produtiva, dá para ser mais dialogada, a gente trocar essas experiências, é importante. Mesmo no ensino superior, por que eu percebo que no ensino superior, como eu já trabalhei na educação básica, no ensino superior é... cada professor dá conta de sua sala de aula e pronto. A gente não tem esses momentos de diálogo não. Eu sinto isso no ensino superior, como profissional agora do ensino superior. E a gente não tem esses momentos, não tem essas oportunidades. Então eu cheguei, dei minha aula, tchau. Né, eu não troco experiências com os meus colegas, eu não diálogo

sobre as turmas, sobre as dificuldades ou facilidades com aquela turma, com a disciplina. A gente não tem é, é, a gente não promove isso ainda no ensino superior não. Eu acho que cada um acha dono de uns saberes né que, uns saberes mais elevados e que talvez o outro não possa contribuir. Eu vejo... é uma avaliação, mas assim, não a âmbito do Parfor, mas no geral, a universidade como ela tem se colocado. A gente pouco dialoga, a gente pouco troca experiências sobre as nossas dificuldades, sobre as nossas experiências na docência.

E: E a frequência dessas reuniões, é sempre em início de semestre? Como que você organiza?

P: Em início de semestre a gente sempre faz e outras reuniões mais, quando necessário, exemplo, mês passado eu já fiz a primeira reunião de colegiado da minha coordenação e fiz também uma reunião do núcleo estruturante, por que aí a gente precisava ajustar algumas questões frente às Diretrizes de 2015. As Diretrizes... e aí a gente precisa rever algumas questões do nosso PPP e aí eu já fiz a primeira reunião desse semestre com o Colegiado e o Núcleo Estruturante. E eu vou precisar fazer outras, por que a gente ficou... o Núcleo Estruturante ficou com a tarefa de casa de pensar algumas alternativas, que a gente tem a normativa também, a CAPES baixou uma portaria, a Portaria/82 agora e aí a gente tem que fazer alguns ajustes dentro do Programa frente a essa Portaria e frente às mudanças que são exigidas, para os ajustes né, nas Diretrizes ali de 2015.

E: Esse núcleo estruturante/

P: É... mas com os professores a gente faz mais em início de período. Ou quando há necessidade. Eu acho que você pôde ver no nosso PPP, que existe lá colocado Seminários Interdisciplinares, que é ao final do segundo do período, ao final do quarto e ao final do sexto período. Então sempre que a gente vai realizar esses seminários também, a gente convoca os professores para conversar sobre né, para montar a programação, Porque a gente, esse Seminário Interdisciplinar, na verdade seria um momento em que os alunos iriam sistematizar as suas aprendizagens das disciplinas. Esse primeiro seminário, como é ao final do segundo período, então eles iriam sistematizar cientificamente, construir um texto científico para ser apresentado. Monta uma programação desse Seminário Interdisciplinar. E aí cada aluno vai apresentar essa sistematização em forma de texto científico mesmo, por que aí a gente vai definindo: primeiro seminário um resumo expandido, e o segundo e o terceiro seminário um artigo científico. E aí os professores das disciplinas vão auxiliando os alunos nessa construção desses textos científicos. Por que eu acho que é uma das grandes dificuldades, posso colocar para você já, a grande dificuldade no nosso curso, que eu sinto, que a gente avaliou no/, quando a gente concluiu algumas turmas né, as turmas que deram entrada em 2010... a gente colocou grau de alunos no ano de 2014, não, 2015 e 2016 a gente colocou grau de um bocado de

aluno aí. E aí no final Andréia, dessas turmas que deram entrada em 2010, no final do... do curso, quando eles se depararam com a construção do TCC, aí a gente apanhou, nós professores. Por que o programa, eu acho que ninguém sabia fazer esse programa. A gente foi aprendendo no decorrer. Nem nós daqui da nossa coordenação, que a gente entrou nela depois já em andamento e nem a coordenação de [Nome da cidade suprimido] que é quem começou. Por ser um programa novo que a instituição abraça, então a gente vai ajustando algumas questões no decorrer do processo. E foi isso que aconteceu com a nossa coordenação. A gente chega com os alunos no final de curso que tem que construir monografia, e aí a gente percebe que eles pouco avançaram na escrita, pouco avançaram nessa ideia de construção científica mesmo, como se dá, e aí a gente se deu com um grande problema nas mãos. Mas a gente foi resolvendo aos poucos. Os nossos professores foram bem parceiros nesse sentido, tanto os externos como os internos. Que aí eles auxiliaram bastante. Alguns professores chegaram a orientar mais de dez alunos né, no sentido de ajudar mesmo. E aí foi bastante trabalhoso esse processo, mas que deu certo. A gente já conseguiu colar grau, nossa coordenação, acho que mais de 200... acho que mais de 300 alunos. A gente já conseguiu colar grau, aí tem um restante das turmas antigas que a gente está colando grau aos poucos. São... sempre tem os mais atrasados. Até os cursos regulares tem aqueles que se atrasam mais que outros né. E, e aí é isso. Aí nos Seminários Interdisciplinares, sempre que a gente vai realizar a gente faz essa convocatória dos professores também. Além dessas reuniões que são definidas para um público mais... no coletivo de professores né, sempre que necessários a gente convoca os professores individualmente aqui para resolver questões específicas ou então eles mesmos vem aqui né, quando eles encontram dificuldades, que estão receosos em tomar uma decisão ou... ou nem sabem como resolver alguma questão com algum aluno, aí eles vem aqui para a gente conversar e pensar numa solução juntos.

E: Entendi. Esses Seminários Interdisciplinares, eles são construídos ao longo do período e depois apresentados no final... como é que... como que ele é organizado? Qual que é o objetivo dele, assim, nesse sentido mesmo da pesquisa, para cada disciplina? É isso?

P: Não. Não, para cada disciplina não. Como a gente sistematiza as aprendizagens dos alunos, então no início do período a gente deixa... a gente já esclarece para os alunos “ó, no final desse período a gente realiza o Seminário Interdisciplinar e aí ao longo desse período, ou de conhecimento dos períodos anteriores vocês vão sistematizar um texto científico”. E a gente deixa o aluno à vontade para escolher aquele tema que ele gostou, de uma disciplina, um assunto de uma disciplina, para ele fazer uma pesquisa auxiliada pelo professor, professor que tenha passado pela turma ou professor que esteja naquele período com a turma. Então a gente

deixa à vontade, por que já direcionar os temas para os alunos, a gente acha meio complicado né, dar esse direcionamento, dizer “você vai pesquisar sobre isso”, que eu acho que não é adequado proceder assim. Então a gente deixa à vontade o aluno para definir seu tema. E aí o que a gente repassa para eles são as normas de construção do... do texto, que no seminário é o resumo expandido, e no... no Seminário 1 né, no Seminário 2 e 3 é no formato de um artigo científico. E aí, e aí é isso, eles escolhem os temas e aí vão construindo com o auxílio dos professores ao longo do período. E aí apresentam na data que a gente definir, então a gente monta vários dias. O seminário interdisciplinar, ele está previsto no PPP como 60 horas né. Só que essas 60 horas como são diluídas ao longo do período que a gente computa também esse momento de construção e esse momento de orientação. Aí depois a sistematização desse... dos resultados das pesquisas, desses textos científicos que eles constroem. A sistematização no final do período. Aí a gente define uma programação. Na programação a gente tenta convidar a comunidade onde... onde... lá nos municípios, a gente... pelo menos a gente faz esse convite oficial para as Secretarias de Educação dizendo que eles podem é... aqueles diretores, outros profissionais que não façam parte do curso mas que estejam à vontade para participar né. A gente coloca uma mesa redonda também com professores que a gente faz o convite, que a gente consulta as turmas né, de nomes de professores que eles gostariam que estivessem presentes. E a gente deixa aberto também que eles façam convites para profissionais da rede né, convidar alguém nem que seja para, para alguma atividade cultural, mas alguém que eles conheçam no município, que seja bom em determinado assunto ou... ou em música ou em dança ou num assunto que a gente vai abordar na mesa redonda. A gente deixa isso em aberto também para os alunos fazerem esse convite. Agora as duas grandes questões que a gente trabalha nesses seminários é: a gente propõe que os alunos construam esses seminários. Acho que para... já para eles aprenderem um pouco como se dá esse processo de construção de um evento científico, vamos colocar assim entre aspas né. Então a gente estimula essa participação dos alunos, essa construção dos alunos para esse... para esse momento, para essa culminância desse... do seminário. E além dessa questão de estimular essa participação deles, que eles construam, então que eles façam os convites, que eles definam conosco a programação, que eles indiquem os professores que gostariam que estivessem na mesa redonda.... É, e além dessa questão, que eles construam o Seminário em si, há também a questão deles construírem o texto científico que será apresentado individualmente. Então a gente faz assim, a gente vai em cada uma das turmas, ah... aí já abre um parêntese para outro assunto né. A coordenação, a gente sempre faz acompanhamento de Pólo, então eu me desloco aqui de [Nome da cidade suprimido] para os municípios aonde eu tenho turmas. Durante as

aulas deles, quando estão em período de aula, então a gente vai fazendo essas visitas. E aí é importante por que eu como coordenadora de curso tenho que conhecer os meus alunos lá onde eles estão tendo aula, para sentir as dificuldades, para escutar deles, dificuldades e também o que eles têm gostado ou não gostado ao longo do curso para a gente ir ajustando. Eu acho importante esse contato direto com os alunos né. E aí tem ajudado muito. Tem questões que eles só querem tratar conosco mesmo. Mesmo tendo alguém lá no... lá no Pólo, que a gente chama de Pólo, os municípios lá, mesmo tendo alguém que faça essa interlocução entre nós e os alunos, sempre tem alguém do município que faz essa interlocução, mas tem assuntos que eles só querem tratar diretamente conosco mesmo. Então a gente procura montar esse calendário de visitas e a gente se desloca para os Pólos e conversa lá com os alunos, conversa com os professores que estão naquele fim de semana, conversa com a pessoa responsável do município, para ir fazendo alguns ajustes né, e ir resolvendo alguma/ algumas problemáticas que sempre surgem. Tem problemas demais. Tem município que quando eu chego é aquele muro de lamentações de todos os lados sabe “aí que eu preciso resolver isso em disciplina X, e precisamos resolver isso no Pólo...” enfim. E também os profissionais da Rede Andréia, que são esses interlocutores entre nós e os alunos também são chamados como/ de coordenadores locais só que é sob a responsabilidade do município. E aí tem alguns desses coordenadores locais que não conhecem muito bem a dinâmica, ou não sabem lidar muito bem com a dinâmica de um curso de formação né. São profissionais da rede, mas é um curso superior, então essa dinâmica alguns tem uma certa dificuldade. E, aí acaba que a gente tem que esclarecer também como, como deve proceder em determinadas situações para esses profissionais lá que nos auxiliam.

E: E quem são esses profissionais da Rede? É constituído por quem?

P: Então quem escolhe é a Secretaria de Educação, mas todos os nossos coordenadores locais nos Pólos eu sei que fazem parte da Secretaria de Educação né, acho que todos eles fazem parte da Secretaria da Educação e aí é a secretaria que destina tal pessoa. A gente não interfere nessa questão. Entendeu? A gente não interfere nessa escolha. Até por que a gente não conhece todos os profissionais do município, a gente só conhece os nossos alunos, então a gente não sabe indicar. Mas sempre que é escolhido, que a Secretaria define, ela nos encaminha quem é a pessoa, e nas visitas de Pólo a gente tenta já esclarecer algumas questões para... para essas pessoas. Entendeu? Como é que se dá a dinâmica do programa, como deve ser a nossa relação, deles com os alunos. A gente vai conversando e esclarecendo. Por que alguns querem estabelecer uma relação de... eu vou colocar um termo que pode ser até pesado, mas alguns querem estabelecer uma relação de meio que paternalista com os alunos. Entendeu?

Aquele aluno que é trabalhador, vive e trabalha na zona rural, aí vem nos fins de semana para estudar na cidade, e aí vem com inúmeras dificuldades que a gente entende, alguém que trabalhe manhã e tarde numa zona rural, no fim de semana estar ali né para estudar, a gente sabe que realmente é muito cansativo e a gente fica preocupado que horas esse aluno está estudando para o curso né, está planejando para suas aulas, por que não pode comprometer nem uma questão e nem outra. E aí, mas alguns querem ter uma relação mais paternalista, de “ah o bichinho não pôde, ah coitadinho, ahh...”. Mas se a gente for só pensar assim a gente acaba não desenvolvendo as potencialidades daquele aluno que vai achar sempre que o curso está muito fácil né, que os professores vão sempre abonar as minhas faltas, vão passar sempre uma atividade para eu ser aprovado. Então a gente tenta resolver isso de forma que não perca a qualidade do curso, sem deixar de ser sensível também para algumas problemáticas dos alunos né, algumas questões pessoais dos alunos, sem deixar de ser sensível, mas também sem perder de vista essa qualidade. Porque se a gente for só achando que eles são coitadinhos né, “o coitadinho não pôde e aí vamos dar uma nova chance”, eu acho que compromete a qualidade. Inclusive [xxx] vai tornar o aluno mais preguiçoso, vai achar que é fácil estar no Programa, é fácil concluir o curso né. E a gente não quer isso, a gente quer que eles entendam essa dinâmica de universidade também né. Que as vezes é preciso passar uma noite. Quantas vezes a gente não passou uma noite sem dormir, por que eles não podem também, o que é que eles têm de... de a mais ou de menos que nós, que não podem passar uma noite sem dormir para fazer uma atividade de universidade né. Então a gente vai por esse caminho também prezando pela qualidade, fazendo eles entender que estão em uma universidade né, e que quer manter a sua qualidade. E aí, para manter essa qualidade exige um pouco mais deles. E: [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], e esses coordenadores locais né, que são profissionais da rede, qual que é a função deles no curso especificamente?

P: No curso?

E: Isso.

P: A Capes coloca como coordenador local, mas é de responsabilidade do município, tanto financeiramente né, pelo menos até essa Portaria 82, financeiramente é responsabilidade do município, a escolha também é por conta do município. Mas o trabalho que eles desenvolvem na prática pelo programa é essa interlocução, eles estão lá todo fim de semana né, acompanhando os alunos, então eles recebe/ recebe-se alunos e professores. Por que as nossas turmas funcionam em municípios... tem municípios que é a [quantidade suprimida] quilômetros daqui, então os professores se deslocam no fim de semana, chegam lá no local onde tem que se apresentar para dar aula, e aí esse coordenador local está lá para receber os

professores, para receber os alunos. Ele distribui o material que a gente envia, ele dá alguns direcionamentos que a gente envia né. Embora a gente faça o acompanhamento de Pólo, mas a gente não pode estar todo fim de semana em todos os Pólos, que são municípios em regiões diferentes. E aí, mas o papel deles é estar todos os fins de semana nos polos para receber professores e alunos, tirando dúvidas, fazer esse atendimento com alunos, talvez levar alguns avisos que a gente, algum direcionamento nosso né da coordenação que a gente possa colocar. E aí, como eles têm esse contato direto, todo fim de semana com os alunos, aí eles [...] [xxx] relatório. Está escutando?

E: Agora sim, cortou um pouquinho.

P: Por que às vezes trava a imagem, está escutando?

E: Agora sim, é que quando trava eu já não escuto mais nada (risos)

P: Por que às vezes trava a imagem né. Aí esses coordenadores, eles [xxx] interlocutores entre nós e os alunos, quando o aluno vem com a demanda... oi? [...]

E: Estou ouvindo... [...] não, cortou novamente [...]. Agora aí, voltou, tinha cortado um pouquinho. Então entendi, eles estão, eles são mais...

P: Então, basicamente eles são interlocutores entre nós e os alunos. E aí, quando os alunos têm algum... algum problema para ser resolvido que a gente/ [...]

E: Voltou?

P: /de aulas que a gente solicita aqui... Oi, estou escutando, está me escutando?

E: Agora estou, melhorou.

P: Então eles são interlocutores entre nós e os alunos. E, quando os alunos têm alguma dúvida, algum problema, fala lá com o coordenador local e aí eles entram em contato com a gente, os coordenadores locais né. Por e-mail, por telefone ou do relatório que eles enviam para a gente, que a gente solicita um relatório do que aconteceu em cada um dos Pólos, e aí eles enviam à gente por escrito, as demandas... os problemas... Enfim, basicamente esse processo de interlocução mesmo né, entre nós e os alunos.

E: Entendi. [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], e a elaboração das ementas, o planejamento das disciplinas... [...]

P: Está me escutando?

E: Está me ouvindo?

P: A imagem está travando [...]

E: Mas estou conseguindo te ouvir, está um pouquinho, mas dá para ouvir, está me ouvindo? [...]. Está me ouvindo? Não. Conseguiu? Está me ouvindo [Nome do(a) coordenador(a) suprimido] agora? Está dando umas interrupções né. Está me ouvindo?

P: Oi?

E: Oi, está ouvindo?

P: Oi, agora estou te vendo.

E: Agora sim, então está bom. É, eu queria saber um pouquinho sobre a elaboração das ementas né, o planejamento das disciplinas....

P: Estou escutando [xxx]

E: Oi, está ouvindo?

P: Estou.

E: Se elas foram... como que elas são realizadas né, se é individual [...]

P: Oi?

E: A elaboração das ementas e da discipli/ da disciplina né, o planejamento... [...]

P: Está falhando, está cortando.

E: Está cortando?

P: Eu [xxx] [...]

E: Está me ouvindo [Nome do(a) coordenador(a) suprimido]?

P: Oi Andréia.

E: Agora está. É, dá umas quedas né na (risos) conexão.

P: Está. Está caindo, está cortando.

E: Eu estava falando sobre a [...]

P: Mas deu para escutar aí sobre os coordenadores? [xxx]

E: Sobre os coordenadores sim né.

P: Não estou escutando.

E: Não está me ouvindo? Conseguiu?

P: Está cortando.

E: Está cortando ainda? Para mim sua imagem está boa.

P: Agora sim.

E: Agora ficou bom? Então sobre a elaboração das ementas, como que elas são desenvolvidas, se ela é feita individualmente ou coletiva...

P: Andréia as ementas já vieram prontas no PPP pela elaboração da equipe de [Nome da cidade suprimido]. Aquele processo lá que eu te falei.

E: Entendi, já desde o início né.

P: Isso. É. Agora assim, as apostilas diante dessas ementas, a construção das apostilas... Por que textos, principalmente na nossa área de humanas né, tem que ser revistos periodicamente. Alguns textos dá para melhorar. Dá para a gente utilizar textos da década de 80 e alguns de 90,

já tem estudos mais atuais, e a gente tenta contemplar nesse sentido. Quando os professores colocam que uma apostila está muito defasada então a gente propõe que eles reconstruam aquela apostila frente a ementa né. Reconstruam a apostila e tragam ela reconstruída para a gente reproduzir para os alunos tá. Mas na ementa a gente não meche por que a gente já encontrou o PPP pronto. Agora, existem algumas disciplinas que a gente teve que construir a ementa já na nossa coordenação, a exemplo da disciplina de avaliação e a exemplo de algumas disciplinas dos núcleos estruturantes. A gente teve que construir algumas ementas e apostilas já na nossa coordenação tá. Agora assim, eu suponho que a construção de/ desse PPP se deu de forma coletiva, o coletivo lá de professores de [Nome da cidade (1) suprimido]. Até por que a própria dinâmica do curso, quando a gente vai redefinir alguma questão, existe um colegiado do Parfor, no âmbito da [Nome da instituição suprimido], que aí todos os coordenadores dos cursos do Parfor integram esse colegiado, mais a assessora de interiorização e um representante dos técnicos lá da assessoria de interiorização. Aí como... quando a gente vai redefinir alguma questão sempre há essas reuniões coletivas de coordenadores, então eu suponho que a construção do PPP também se deu pelo coletivo de professores lá de [Nome da cidade (1) suprimido]. Até por que eu vejo uma proximidade entre os PPPs dos cursos regulares de Pedagogia da [Nome da instituição suprimido] com o PPP do... desse curso do Parfor. Eu vejo uma... uma proximidade, a estrutura de disciplinas né, eu vejo uma proximidade. Então eu suponho que esses professores se reuniram para construir sim, de forma coletiva, por que é assim que a gente... desde que eu entrei na coordenação, sempre que precisa deliberar algo ou redefinir algo no âmbito do Parfor tem sido realizada as reuniões.

E: Entendi. E o tipo de atividade e a metodologia então fica a cargo de cada professor da disciplina?

P: Isso.

E: Entendi.

P: A gente deixa à vontade. A gente só entrega a apostila né, a apostila que... que cada professor recebe é a mesma que os alunos recebem, e aí o direcionamento de sala de aula é eles que dão. Agora com relação às avaliações existe uma normativa na [Nome da instituição suprimido] que rege os cursos regulares e consequentemente os cursos dos programas especiais, por que a gente não tem ainda no âmbito da [Nome da instituição suprimido] uma normativa específica dos cursos especiais. Então seguem a mesma resolução dos cursos regulares né. E aí a normativa da [Nome da instituição suprimido] coloca que deve ser três atividades pontuadas, reposição quando for o caso e prova final quando for o caso também.

Então com relação às avaliações, os professores tem que esgotar todas essas possibilidades, vamos colocar assim. Dentro da carga horária da disciplina ele esgotar todas essas possibilidades. A dinâmica de sala de aula a gente deixa bem à vontade. Inclusive alguns professores têm se integrado a exemplo dos professores das metodologias, a gente já promoveu em alguns Pólos aqui, umas amostras científicas e de metodologia em que os professores construíram recursos pedagógicos com os alunos em sala a partir da disciplina né e fizeram uma amostra em praças lá na cidade para a comunidade, e convidaram a comunidade. Foi um momento bem rico em alguns municípios onde deu certo essas amostras né. Mas a gente estimula que... a gente coloca... o professor tem que ter essa autonomia. Nós não poderíamos retirar a autonomia de sala de aula do professor ou então a dinâmica que ele vai dar para a sua disciplina a gente não interfere não. A gente só esclarece que existe essa normativa com relação às avaliações, para ele esgotar todas essas possibilidades de reposição e ponto final. E aquele percentual de frequência que tem que ter... enfim. A dinâmica das aulas é com cada professor.

E: E aí, considerando que esses/ os alunos né, os alunos que cursam o Parfor, eles tem uma experiência no magistério, existe alguma maneira diferenciada de desenvolver essas atividades dentro da disciplina, como que são organizadas essas disciplinas?

P: É, pois é Andréia, isso é uma questão que a gente discute até hoje. Que em que nível a gente qualifica essas experiências dos alunos, essas experiências que eles vem. Até que nível a gente pode considerar em algumas disciplinas. Até então é algo que a gente tenta resolver em cada uma das disciplinas, não existe nada deliberado, não existe nada fechado assim, nada... nada oficializado, “ah gente deva considerar isso aqui em determinada disciplina frente a experiência do aluno”, é algo que a gente tem discutido, se valeria a pena. Assim, uma das discussões que são mais travadas nessa questão é no estágio. Os estágios que aí os professores colocam “ah mas a gente considera a experiência que ele já tem para abater a carga horária de estágio ou não?” Mas a gente lembra as discussões dos próprios pesquisadores dessa... dessa... do estágio né, a Selma Garrido e outras autoras mais, a Socorro Lucena, e aí elas colocam que mesmo considerando a experiência desse aluno, experiência em sala de aula, mas o olhar dele como estagiário é diferenciado. Então a gente não procura abater muito não, mesmo sabendo que eles... tem profissionais de cinco ou dez anos, mas a gente não procura abater muito não que a gente quer já que é um curso já de regime especial nos fins de semana, a gente quer que eles aproveitem ao máximo. E se a gente vai abatendo carga horária frente à experiência deles né, aí a gente pode comprometer um pouco do que a gente acredita que eles tenham que aprender, que eles tenham que adquirir ao longo do curso. Em termos de conhecimento

mesmo, porque a proposta de uma formação superior basicamente é trazer outros conhecimentos para além desse da experiência do sujeito. Então, se a gente vai considerar a experiência dele demais, a gente não vai sair do lugar de onde ele já estava. Então a gente tem que trazer outros conhecimentos, outros saberes, como Tardif coloca, saberes. Que a gente tem que trazer outros conhecimentos para essa formação deles, fazer com que eles construam outros conhecimentos para o exercício da docência. Aí é nesse sentido, embora a gente discuta essa questão, até que ponto nós podemos considerar, mas eu confesso a gente não tem considerado muito para descontar na carga horária da disciplina não. Mas é claro que as discussões em sala de aula quando são profissionais que já tem experiência, então algumas disciplinas as discussões fluem bem mais, disciplinas de direcionamento mais prático fluem bem mais daquele do... de alunos que tem anos de experiência na docência. Flui, fica mais gostoso né dialogar naquela disciplina, os professores reconhecem isso, que fica mais fácil discutir com pessoas que já tenham experiência na docência. E, além dessa facilidade que fica mais fácil de discutir com eles, eles mesmos vão dando esse direcionamento, por que eles mesmos fazem esse exercício de levar para a experiência deles. Às vezes uma discussão está bem distante da experiência deles sabe, tipo disciplinas mais teóricas, mais os fundamentos da educação, por exemplo, mas os próprios alunos eles... eles fazem esse exercício de levar lá para a escola “ahhh mas a minha escola é assim, ahhh, mas a minha experiência é assim, ahhh mas a minha prática é assim”. Eles mesmos conseguem fazer essa ponte entre o que está sendo discutido na disciplina com a sala de aula, com a experiência deles lá. E a gente acha isso muito rico, muito proveitoso né. Desde que eles consigam refletir e avançar um pouco do que eles já pensavam, do que eles já acreditavam ser o certo né. Mas é isso.

E: Eu vi no PPP que pode ocorrer o aproveitamento de crédito no estágio, no nível de ensino em que esses professores atuam, isso ocorre?

P: Existe essa previsão na... tem as normas de estágio que a gente colocou que a gente pode aproveitar até 30 por cento da carga horária de estágio naquele nível que o aluno já atua. No estágio na educação infantil que poderia ser aproveitado até 30 por cento dessa carga horária. Mas o que eu estou te colocando é que na prática a gente não tem aproveitado isso, não temos para descontar em carga horária da disciplina né, do componente curricular Estágio não. Existe essa previsão, existe, mas a gente acredita muito mais na concepção de que o olhar do... do aluno quando vai fazer o estágio, mesmo que ele tenha experiência, mas conhecer outra realidade, estar ali como aprendente, de um processo que é rico para a formação deles. E aí a gente... até os professores de estágio principalmente concordam com essa questão, que é mais proveitoso quando a gente não aproveita (risos) essa carga horária, embora tenha essa

previsão. Mas a gente nunca... nunca colocou assim entendeu, por que a gente concebe mais dessa forma de que vai ser mais proveitoso colocar ele como estagiário mesmo, para conhecer outra realidade, para estar ali com... em outra turma, com novas situações, e em outro papel, por que o papel de estagiário é diferente de você ser o regente da sala de aula, pode até corrigir alguns vícios, ter um olhar diferenciado de sua própria turma quando você voltar para a regência de sua turma você tem um olhar diferenciado quando você vai conhecendo outras realidades e assumindo outros papéis. Então é mais nesse sentido que a gente não tem aproveitado embora tenha essa previsão.

E: É sempre realizado/

P: E os alunos também nunca requereram considerar esse percentual. Eles nunca requereram. Eles... quando os professores pontuam que vai ser mais rico para eles se colocarem como estagiário, que o olhar é outro... Embora no primeiro dia de aula eles que questionem muito isso sabia? Nos primeiros dias de aula de estágio eles questionam para os professores e colocam nesse sentido “mas, sim, mas para que estágio, tantos anos de experiência, e desse nível de ensino inclusive, para que o estágio?” Mas aí no final dessa mesma aula, depois de dialogar com os professores, de estudar alguns textos que traz essa perspectiva, alguns textos que trazem essa perspectiva, eles chegam à conclusão que... é realmente. E alguns depoimentos no final do estágio, alguns depoimentos eles têm colocado “é realmente aqui que as autoras disseram naquele primeiro texto que a gente estudou, realmente o nosso olhar é diferente, eu pude aprender mais, eu pude rever algumas posturas minhas em sala de aula...” E aí como eles mesmos têm colocado isso, a gente acredita que no momento esse é o caminho né, pode ser que amanhã, pode ser que mais para frente a gente pense de outra forma, em considerar mais essa questão. Mas a gente está procedendo dessa forma até então.

E: Entendi, e eles fazem na sala de um outro professor esse estágio?

P: Isso, de outro professor. A gente inclusive pede que seja de outra escola. A gente sugere isso que eles não cumpram o estágio na mesma escola não. Mais por questões de vício mesmo e por receio de que talvez o gestor, talvez o coordenador vá beneficiar o professor que... que está cumprindo o estágio naquele momento, vá beneficiar de alguma forma né. Então para evitar esses vícios a gente sugere que o estágio seja cumprido em outra escola. Até por que são três estágios ao longo do nosso curso, em gestão, em educação infantil e nos anos iniciais. Então tem escolas que só tem educação infantil, então necessariamente aquele aluno vai ter que procurar um outro ambiente para estagiar né. Se ele trabalha [xxx] que só tem educ/ [xxx].

E: E são eles que procuram a escola? Não tem assim...

P: Isso. Isso, a gente tem convênios com as redes né. A gente tem, antes de iniciar os estágios,

a gente tenta estabelecer os convênios, assinar os termos de convênio entre a rede municipal e a [Nome da instituição suprimido]. E em todos os municípios da minha coordenação a gente já tem esses convênios assinados. Aí a rede municipal envia para a gente a lista de escolas né, e os professores deixam os alunos à vontade para escolherem né. Já teve aluno que escolheu estagiar na zona rural, então embora o professor vá ter dificuldade para esse acompanhamento, o professor de estágio né, vá ter essa dificuldade de acompanhar, mas deixou em aberto para o aluno. É, alguns alunos também que são indígenas, a gente tem alguns alunos indígenas em um Pólo aqui chama/ a cidade chama [nome da cidade], [xxx] uma região que tem muitas [informação suprimida]. E aí a gente tem alguns alunos [informação suprimida] no curso, que resolveram cumprir o estágio lá nas escolas em suas [informação suprimida], e aí o professor deixou também à vontade, foi lá acompanhar, com muita dificuldade do acesso, mas deu certo, deu certo fazer.

E: E entre os formadores, tem alguma figura que organiza, colabora né, que supervisiona o estágio. Como é que funciona? Tem alguém nesse sentido lá com eles, com os alunos?

P: Com os alunos... Andréia, tem os supervisores docentes, que são os professores do componente né, que a gente intitula de supervisores docentes... Que aí numa turma que passa de 15 alunos são dois professores, dois supervisores, que a nossa normativa aqui da [Nome da instituição suprimido], né a Resolução 1195. Se tu precisar dessas resoluções tu me pede depois.

E: Ah eu quero sim.

P: Que aí, a Resolução 1195 coloca que passando de 15 alunos numa turma tem que ser dois professores, dois supervisores docentes. Então a gente tem definido os professores a partir da quantidade de alunos das turmas, por que a maioria das turmas do Parfor passa de 15 alunos, então necessariamente todas as turmas vão ter dois professores de estágio, dois supervisores docentes. E aí eles se organizam, tem os momentos de... de fundamentação, os momentos né com os alunos nos fins de semana lá no Pólo e tem também os acompanhamentos lá nas escolas durante os estágios dos alunos. Então o professor que vai combinar com o aluno qual a melhor forma. Tem professor que diz “ah todas as sextas feiras, prévia das nossas aulas do fim de semana, eu estarei nas escolas acompanhando vocês”. Ou então o professor pode definir com a turma, condensar. Se alguns alunos da turma tem possibilidade de cumprir o estágio corrido, então assim uma a duas semanas de estágio, duas, três semanas corridas, seguidas e aí professor combina com eles para esse acompanhamento, entendeu. Agora, claro que o acompanhamento, como tem que se deslocar para outro município e são muitos alunos, não dá para dar, para estar toda a regência ou todo o período de estágio na escola desses

alunos não dá para o professor estar lá. Mas sempre tem esse acompanhamento. A gente tem colocado para os professores que entre dois e três acompanhamentos por aluno né. Então que o professor faça essa visita durante o tempo de estágio do aluno, duas ou três vezes para cada um dos alunos, para fazer esse acompanhamento. É o que foi possível no momento até então né. Para pelo menos ter esse acompanhamento, o mínimo que seja dois ou três encontros com os alunos lá nas escolas, mas que tenha, que a gente acha importante.

E: E como que funciona esse acompanhamento [Nome do(a) coordenador(a) suprimido]?

P: Bom, os professores vão lá, veem os alunos lá observando ou fazendo, cumprindo a regência né, devem dar alguns encaminhamentos, esclarecer dúvidas, conversar com os profissionais da escola que estão visitando. É mais nesse sentido, de dar uma olhada no aluno, o que é que ele está fazendo lá na escola...

E: eles acompanham a aula dos alunos? Ou não?

P: Andréia, eu acredito que eles dão uma olhada sim na aula. Talvez não fique todo o período de aula do aluno, mas eles dão uma olhada na aula sim.

E: Entendi, e aí eles discutem? Como que funciona? Eu me interessei em saber sobre o acompanhamento. Eles vão até a escola que esse aluno está desenvolvendo o estágio, como que eles acompanham o desenvolvimento da regência?

P: Primeiro, assim, todo o procedimento do componente, os professores se encontram os alunos nos fins de semana e aí os momentos de fundamentação que aí vai discutir a importância do estágio, vai esclarecer sobre os procedimentos, montar o calendário com os alunos, quando que eles devem cumprir lá nas escolas, vai montar com esses alunos o plano de atividades, que aí o plano de atividades, antes do aluno ir a campo, o professor vai montar com esses alunos o seu plano de atividades. Tem até uma das fichas que a instituição exige que seja entregue junto com o relatório de estágio. E aí monta esse plano de atividades e paralelo a isso o aluno já vai começando as visitas durante a semana lá na escola, para a observação, para conhecer lá o ambiente, conhecer os profissionais, saber também dos professores regentes de sala algum direcionamento específico, por que os professores podem sugerir também, e a gente recomenda que o exercício seja esse, que consulte primeiro os professores, se gostaria que eles contemplassem um assunto específico, um projeto específico. E aí a partir dessas consultas eles vão construindo nos fins de semana, junto com os supervisores docentes, vão construindo o plano de atividades. Depois que constrói o plano de atividades, aí eles vão para o momento de regência deles lá nas escolas, que aí tem o acompanhamento dos supervisores docentes, as visitas os supervisores docentes. Mas a discussão entre os supervisores docentes e alunos se dá mais quando eles estão nos fins de

semana, nos encontros de aula mesmo, para tirar dúvidas, para ir esclarecendo e construindo o plano de atividades. É isso, basicamente tem se dado dessa forma. E depois que eles cumprem aquela carga horária lá nas escolas, eles tem que construir o relatório e os professores auxiliam também nessa sistematização das experiências lá na escola, constroem um relatório de estágio e entregam juntamente com as fichas para os supervisores, que é um dos critérios de avaliação do componente. Aí o último momento dos encontros deles com os supervisores eles apresentam para o coletivo né, para a turma todas as suas experiências. Que é justamente no dia que eles entregam isso sistematizado né, apresentam e entregam por escrito o que se passou lá na escola, o que foi bom lá na forma do relatório do estágio.

E: Esses professores, eles são de que área assim de formação?

P: Os supervisores?

E: Isso.

P: Pois é, os supervisores docentes a gente tem defendido, como é um curso de Pedagogia, eu pelo menos não visualizo alguém com habilitação diferente de Pedagogia para estar no estágio não. Então eu sempre tenho convocado os professores, os supervisores docentes, então eu sempre tenho convocado os professores que vão ficar à frente dos estágios, os nossos professores docentes, sempre os profissionais da Pedagogia, nunca convoquei ninguém com outra formação não. Então eu pro/ [...]

E: [...] Aí qualquer coisa você interrompe tá. Deixa eu só colocar o gravador de novo aqui. Então a gente estava falando dos docentes supervisores, docentes do estágio.

P: Então eu tenho tido essa preocupação sempre em que os professores para o estágio eu não tenho convocado alguém que não tenha formação em Pedagogia não. E eu acho que...

E: E eles são docentes... geralmente docentes mesmo da universidade?

P: Isso, sim, também tenho essa preocupação de que seja docentes da universidade. Caso não dê para atender né, todos da universidade, já que são dois por turma, que a maioria das turmas passam de... aliás todas as turmas passam de 15 alunos, então eu tenho que convocar dois professores por turma, aí as vezes acontece de não termos essa quantidade de pedagogos na instituição né, na [Nome da instituição suprimido]. E aí eu convoco professores externos que tenham passado pelo seletivo, mas que tenham formação em Pedagogia. O que é a maioria, a maioria do nosso quadro de docentes são pedagogos, e salvo algumas licenciaturas específicas que a gente precisa também para as metodologias de ensino né, e salvo esses, acho que todo o resto do quadro é formado em Pedagogia.

E: É, continuando sobre o estágio, como a gente já que a gente entrou nessa discussão, você vê que existe alguma dificuldade na realização dos estágios? Se tem alguma dificuldade que

você percebe?

P: Andréia, dificuldade com relação à instituição não, de operacionalizar não. Agora uma das... das problemáticas que eu tentei resolver ao longo dessas turmas quando tem que cumprir estágio, é que a carga horária de trabalho desses profissionais seja flexibilizada para permitir que eles cumpram o estágio. Já que o estágio é na semana e tem que ser manhã ou tarde né, que são os horários que tem educação infantil, por exemplo, então necessariamente eles têm que cumprir estágio em um desses dois turnos. Só que são profissionais que às vezes trabalham o dia todo, então qual é o horário que ele vai cumprir o estágio. Então eu tenho tido essa preocupação em sensibilizar as Secretarias de Educação da rede para flexibilizar os horários desses alunos. E aí eu tenho obtido resultados bons assim, eles tem atendido essa nossa preocupação, essa nossa demanda né, têm sido sensíveis nesse sentido, de flexibilizar e permitir. Nem que seja fixar um dia, “ah de sexta-feira de cada semana eles podem ir cumprir o estágio deles né e nem vir na escola onde eles trabalham”, então aí fica a cargo de cada Secretaria, por que a necessidade de cada Secretaria de que o profissional esteja em sala de aula a gente não vai poder interferir nisso, apenas sensibiliza-los, mas a gente tem conseguido, tem conseguido sensibilizar para eles flexibilizarem os horários dos alunos sim. Essa eu acho que a grande dificuldade do estágio é somente essa por que de operacionalidade de nossa parte acho que não temos maiores problemas, por que os professores são pedagogos, já tem experiência, a grande ma/ [xxx] eles se dispõem a fazer esses acompanhamentos de estágio dos alunos lá em campo. Aí eles combinam com os alunos qual o dia mais apropriado. Como no sábado, alguns sábados eles têm [xxx] que dar aula lá do componente curricular, então eles já aproveitam a sexta-feira, já acompanham os alunos na sexta-feira e dão aula sábado e domingo Ou então na segunda-feira, dão aula sábado e domingo e já ficam na segunda para acompanhar estágio. Mas cada turma, cada professor tem essa liberdade de combinar né, fazer esses combinados em cada uma das turmas. Então às vezes se diferem o dia de acompanhamento, o horário de acompanhamento, quantas vezes de acompanhamento, que a gente deixa livre esses acordos entre o professor e os alunos.

E: E tem algum fator positivo que você queira destacar no estágio?

P: Oi? Está escutando?

E: Estou. Está me ouvindo?

P: Andréia?

E: Oi, está me ouvindo?

P: Andréia?

E: Oi [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], está me ouvindo agora? [...] [Nome do(a)]

coordenador(a) suprimido], está ouvindo agora?

P: Oi? Estou.

E: Está? Então, assim, tem algum fator positivo dos estágios né que você queira destacar?

P: Se o quê? Não escutei.

E: Se tem algum fator positivo assim do Estágio né, no Parfor que você considera importante...

[...]

P: Está cortando, vamos ver agora.

E: Vamos lá. Está me ouvindo agora?

P: Sim.

E: Está? Então, se existe algum fator positivo no estágio do Parfor que você queira destacar, já que os professores tem experiência, você considera que tenha algum fator positivo?

P: Eu penso que o positivo eu já até destaquei anteriormente. Que são essas falas dos alunos de... acho que desmistificar algumas concepções que eles tinham, de rever algumas posturas em sala de aula a partir do estágio, a partir dessa regência em outras turmas, conhecer essas outras realidades, eu penso que o de mais positivo é isso, através desses relatos dos alunos. Quando a gente percebe que eles quebraram certas concepções que eles tinham, avançaram um pouco mais, conseguiram refletir sobre sua prática, eu acho que isso é o mais positivo no estágio.

E: Está joia. Aí eu vi no PPP que além do estágio tem algumas atividades práticas que estão na carga horária né... que são 118 de carga horária teórica, 27 de atividade prática, 12 de créditos de estágio, 3 de monografia. No que constitui essas atividades práticas?

P: Ah então, na verdade essa... essa contagem que você viu é com relação ao que é considerado crédito prático e crédito teórico na estrutura do curso né. Então algumas disciplinas Andréia, tipo as Metodologias de Ensino que cabem um direcionamento prático, às vezes até uma visita na escola, uma atividade na escola, desenvolver um projeto na escola, não no formato de estágio, mas prático né, aí entra aí nessa carga horária prática. Mas é mais nesse direcionamento, que algumas disciplinas cabe essa... tanto créditos teóricos como créditos práticos. Mas tem sido mais nesse sentido. Como eu te relatei, as amostras de recursos pedagógicos que foram desenvolvidos pelos alunos, construídos em sala de aula no decorrer da disciplina no curso, e aí depois fizeram uma amostra, convidaram a comunidade, explicando ali cada um dos recursos, como podem ser trabalhados, fazer visitas nas escolas e explicar aos... aos professores lá das escolas como trabalhar com aquele recurso, é mais nesse sentido de dar esse direcionamento prático. Então as Metodologias de Ensino, a disciplina de Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil, eles fazem. Tem né às vezes uma visita na

escola para coletar alguns dados, para observar algum aspecto, está enquadrado aí como crédito prático e não crédito teórico, né, então disciplinas como Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil, Fundamentos e Metodologias da Formação Continuada, é... as metodologias de ensino que são cinco, de... da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, todos esses cabem, e outras mais né, ahh... Gestão também e outras disciplinas que tenham essa possibilidade ou que conste no PPP essa possibilidade de créditos práticos também. Entendeu, então ocorre na prática [...] [xxx]

E: Está cortando um pouco [Nome do(a) coordenador(a) suprimido].

P: atividades prá/ [xxx] [...]

E: Está cortando a ligação [...] Aí, agora voltou, está me ouvindo [Nome do(a) coordenador(a) suprimido]? Está. É que a distância é pouca né.

P: É. É mais nesse sentido.

E: Seriam então aquelas... por que eu vi lá nas ementas, aulas de campo, pesquisa de campo, micro aula né.

P: Isso, então as disciplinas que cabem uma... uma pesquisa de campo, aulas de campo, aí se enquadra naqueles créditos práticos que está lá colocado no PPP, para integralização curricular.

E: Eu vi também que além do estágio em anos iniciais do Ensino fundamental e da Educação Infantil, tem estágio em formação continuada, no que consiste esse estágio?

P: Não, então Andréia, o PPP que tu recebeu é uma versão antiga, por que a gente já retirou esse estágio e formação continuada, desde de 2013 eu acho que foi retirado do PPP.

E: Entendi, então seria só em Gestão, Educação Infantil e Ensino Fundamental né?

P: Isso, Gestão, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esse de Formação Continuada foi retirado. Eu vou te enviar então, mas a mudança que houve desse que tu tem para o que eu tenho aqui, o que está valendo, é só essa, a gente só retirou esse estágio. A alteração é só essa.

E: Então, deixa eu ver mais aqui o que a gente poderia... Aí a gente falou sobre o Núcleo... Seminários Interdisciplinares né, aí no PPP tem o Projeto Educativo que também envolve investigação né do professor. Eles são diferentes? Em que sentido que isso se diferencia?

P: Projeto Educativo?

E: É. São “Disciplinas de Projeto Educativo”. Será que também foi retirado do PPP? Depois eu posso olhar novamente né. Deixa eu ver se eu encontro aqui.

P: Está lá no quadro de disciplinas? Porque a gente não tem isso não.

E: Lá no item 6, quando descreve a estrutura curricular, no primeiro parágrafo. Que aí fala “a integração será permeada pela investigação do ambiente escolar, onde os discentes desenvolvem sua prática profissional sistematizada nas disciplinas intituladas Projeto

Educativo”.

P: Espera aí, no Item 6?

E: É, que é a estrutura curricular.

P: Item 6, no desenho curricular é?

E: É estrutura curricular, por exemplo, nos Núcleos de Aprofundamento ela... ela aparece. Por exemplo, na Educação Infantil tem projeto... desculpa, na Educação Especial, Projeto Educati/tem... as disciplinas né História e Política da Educação Especial, Processos Metodológicos e Projeto Educativo.

P: Não sei não.

E: No item 6, mas depois a gente pode depois é... ver melhor assim, aí você me responde com mais calma.

P: Como não está paginado, fica...

E: É, está. É o item 6.

P: No item 6 do meu PPP está o...

E: Ahh tá entendi, ele está... ele... eu estou com a versão antiga né. Depois a gente pode...

P: Mas peraí, por que tu recebeu a versão antiga? Não foi Andréia?

E: Não tem problema, depois você pode me responder.

P: Ó, no meu item 6... a estrutura curricular, no item 6 está escrito “curricular constituída do núcleo comum obrigatório”, é isso?

E: Deixa só eu achar aqui, que agora eu me perdi aqui, espera aí.

P: “O desenvolvimento curricular será efetivado por meio da oferta de disciplinas, atividades, módulos semestrais...”.

E: É antes desse... antes desse parágrafo, é no primeiro parágrafo.

P: Ah. Tá. “a integração será permeada pela investigação do ambiente escolar onde os discentes desenvolvem a sua prática profissional sistematizada nas disciplinas intituladas Projeto Educativo presente em [xxx] de pesquisa onde os formandos apresentarão os seus trabalhos monográficos”. Bom, isso aqui... a gente não tem disciplinas intituladas Projeto Educativo não viu, nem na versão antiga, nem na versão nova, eu acho que aqui foi algum erro de digitação mesmo. A gente não tem Projeto Educativo. O que a gente tem são os Seminários Interdisciplinares, que aí sim podem ser desenvolvidas essas investigações do ambiente escolar, como as aprendizagens nas disciplinas, aquilo que eu já havia colocado, sistematizar nu/ numa estrutura científica aprendizagens ou até investigações das disciplinas. Por que como a gente deixa essa construção a critério do aluno, a escolha do tema com o aluno né, auxiliado pelo professor, então tem alguns temas que cabem essa investigação do

ambiente onde eles trabalham, do ambiente escolar, então como eu te falei anteriormente a gente deixa a vontade a escolha do tema, então se cabe essa investigação no ambiente escolar né, eles fazem essa coleta de dados, constroem o texto científico e apresentam. Mas a gente não tem essa disciplina intitulada de Projeto Educativo não viu, pode desconsiderar isso aí, deve ter sido erro de digitação. E aí eu nunca tinha nem reparado isso aí. Mas existe sim os seminários interdisciplinares que [...]

E: Cortou de novo. [...] Oi cortou de novo [Nome do(a) coordenador(a) suprimido].

P: Andréia

E: Voltou. Está me ouvindo agora?

P: Estou. Então eu peço que você desconsidere, a gente não tem disciplina Projeto Educativo, deve ter esse erro de digitação aí, e o que a gente tem são os Seminários Interdisciplinares e os Núcleos de Aprofundamento, que aí já são esclarecidos na página... não na página não, no item 6.1.5 que tem lá a previsão dos Núcleos de Aprofundamento que é no final do curso. É... esses Núcleos geralmente os alunos, eu faço uma [xxx] nas turmas, [xxx] qual núcleo eles gostariam de estudar, porque a gente não oferta todos esses cinco núcleos. Cada um deles é... são 120 horas de carga horária para cada um deles, a gente não oferta todos, então para a integralização curricular, as turmas fazem a opção por um desses núcleos e aí a gente oferta o núcleo escolhido na turma para aquela turma, entendeu, a gente não oferta todos para todas as turmas não.

E: Está joia. [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], é... perguntando um pouco né sobre o curso... você considera que tem diferença entre o Parfor e o curso de Pedagogia regular? Se existe diferença, você pode destacar alguma?

P: [1' 30"] Sabe que a gente, nós professores, depois que a gente começou a atuar no Parfor a gente tem conversado bastante sobre isso. Em termos de estrutura curricular Andréia, eu não vejo muita diferença não. É basicamente o mesmo, inclusive alguns aspectos, eu classifico essa estrutura do Parfor mais avançada do que dos... do curso regular né. Principalmente nessa perspectiva do Seminário Interdisciplinar, dessas construções científicas, de estimular desde cedo essas construções, que é algo que a gente tenta resolver o problema de... quando o aluno chega no final do curso que tem que fazer um TCC e alguns ficam perdidíssimos, e aí como resolver isso? A melhor forma de resolver é trabalhar desde o início do curso. Então nesse aspecto eu considero que o PPP do Parfor é até mais avançado do que os cursos regulares. Em termos de... de nível dos alunos, né, o desempenho dos alunos em si, a gente tem discutido bastante, a gente não percebe muitas diferenças não, entre o aluno regular e o aluno do PARFOR, as dificuldades são basicamente as mesmas, em termos de falta de tempo de estudar,

é... desempenho deles também... não vejo muitas diferenças, pelo menos na realidade aqui do curso regular eu não vejo muitas diferenças do aluno do Parfor não, não vejo.

E: E as necessidades formativas dos professores assim, o que você considera importante ou prioritário na formação deles? Já que eles vêm com essa experiência em sala de aula.

P: [1' 32"] Então, as necessidades formativas pelo que a gente... as turmas que a gente já concluiu e as turmas que estão em andamento se concentram em dois eixos, o eixo da pesquisa né, na perspectiva do professor pesquisador é uma ânsia que eles têm inclusive que o curso poderia contemplar melhor seria na questão metodológica mesmo, eles procuram outras alternativas para atuar em sala de aula. Embora o curso suscite algumas reflexões, mas eles esperam outras alternativas. Só que eu fico me perguntando será que realmente seria o papel do curso trazer essas outras alternativas, por que outras opções metodológicas eu acho que são construídas a partir da experiência, a partir dos saberes que você vai obtendo, vai construindo. E aí eu fico me perguntando, será mesmo que caberia ao curso trazer essas outras alternativas, ou a gente ficaria nesse patamar que estamos de suscitar as reflexões sobre a prática né. É algo ainda em termos de... que a gente tem que resolver em termos de concepção né. Mas os alunos querem, a gente nota que os alunos procuram isso ao longo das disciplinas. Como eu te falei que eles fazem essa ponte com a prática e aí eles ficam procurando a todo o momento uma... uma solução para determinadas problemáticas que eles tenham na sala de aula deles. Então, é mais nesse sentido, as necessidades formativas que talvez a gente tenha que... que... que contemplar no curso, ou contemplar mais no curso, é mais nessa perspectiva das metodologias, eu sinto que ainda dá para melhorar por que é algo que eles sentem, eles querem né, os alunos sentem essa necessidade, eles esperam isso do curso, que eu penso que o curso poderia contribuir mais nessa perspectiva metodológica e trazer outras alternativas né, além da questão do professor enquanto pesquisador. É o que a gente tenta trabalhar mas parece que nunca é suficiente para eles né. Mas é mais nesses dois esses eixos Andréia.

E: Então, assim, se você pudesse alterar algo no curso, o que você alteraria? É nesse sentido?

P: O que eu alteraria no curso...

E: É uma pergunta capciosa né (risos)

P: Eu acho que...

E: Aí você poderia também pensar no sentido assim do que manter e do que alterar né. O que você acha que é bom manter ou o que seria bom alterar no curso, na sua opinião assim.

P: [1' 36"] Eu penso muito na realidade de cada uma das turmas, então cada uma das turmas vai apresentar uma necessidade diferente né, mas aí a proposta não dá para contemplar a necessidade de cada uma das turmas, tem que pensar no programa como um todo, no curso

como um todo né. Como são realidades por vezes distintas [xxx] aí o que eu mudaria seria alguns aspectos diferentes em cada uma delas. Eu acho que eu mudaria essa sistemática de fins de semana, talvez não sei, eu tentaria colocar mais horas presenciais com os alunos. Não sei de que forma, já que na semana eles não podem que trabalham e no fim de semana a gente já ocupa, aí a solução eu ainda não encontrei, mas eu penso que mais horas com os alunos em sala de aula eu acho que seria mais proveitoso. Agora como fazer isso eu ainda não encontrei uma resposta não. Até por que o curso é proposto para fins de semana e férias escolares né. Eu tenho informações de que, eu não sei se é no Rio ou em São Paulo, que as aulas ocorrem na sexta-feira também. Não sei qual desses dois estados que tem Parfor. Um professor que já trabalhou aqui que está no Rio de Janeiro ele falou “não, lá tem aula nas sextas-feiras também”. Parece que a carga horária com os alunos é maior do que aqui. Aqui a gente computa 15 horas, são 10 horas no sábado e 5 horas no domingo, então 15 horas no fim de semana. Mas eu acho que eu aumentaria essa... esses encontros, essa quantidade de horas presenciais com os alunos.

E: Durante a semana eles desenvolvem algumas atividades que são extraclasse? Para complementar essa carga horária?

P: Sim. Algum estudo... algum estudo, alguma pesquisa, cumprir o estágio...

E: Entendi. Eu acho que é praticamente essas as questões assim que eu li no PPP e que foram surgindo né, são praticamente essas. Só faltou mesmo a questão da monografia né, por que ela está no mesmo núcleo do estágio né. Eles têm alguma relação [Nome do(a) coordenador(a) suprimido] com monografia e o estágio ou não? São coisas diferentes?

P: Infelizmente não. Infelizmente não. É algo que ainda é muito difícil, inclusive estabelecendo um paralelo com o curso regular, ainda é muito difícil promover essa interlocução entre o estágio e o Trabalho de Conclusão de Curso. Como se a estrutura e os professores e os alunos entendessem que são momentos bem distantes um do outro quando poderia ser mais próximos ou aproveitados, um estar dentro do outro, ao mesmo tempo estar cumprindo o estágio você já poder pesquisar sobre um objeto e já ir sistematizando o seu Trabalho de Conclusão de Curso né. Então são momentos distintos ainda. Mas é claro que para alguns alunos essa... quando eles cumprem estágio, então é a partir do estágio que eles vão definindo os seus objetos de investigação né, então nesse sentido é um ponto positivo nesse sentido né. O aluno, a partir do momento que conhece outra realidade ele vai refletindo um pouco mais sobre o fenômeno educativo e vai definindo qual o é objeto de estudo que ele quer seguir. Mas a gente tem direcionado as monografias aqui, a Monografia I e II né, então os professores se deslocam para as orientações, fazem as orientações lá nos Pólos e... tem dois

períodos para isso né. Eles começam na verdade a construir a monografia Andréia, no Seminário de Pesquisa que tem I e II na estrutura curricular, aí depois é que começa com a monografia né. Então a estruturação do Projeto de Pesquisa é no Seminário I e II, a monografia I a gente tem feito uma qualificação com esses alunos e a monografia II seria a defesa dos alunos.

E: Entendi. É, praticamente/

P: [1'41''] Mas é...

E: Oi?

P: [1'41''] Mas é... assim ainda há essa distância entre o estágio, a não ser naqueles mais antenados que conseguem a partir do estágio ir definindo seus objetos de estudo né. Ainda há essa distância, infelizmente, é algo que a gente tenta trabalhar, mas é complicado por que envolve vários sujeitos e seus direcionamentos né, fazer essa interlocução. Eu percebo que se o professor não... não estabelece essa ponte não... não... não consegue pelo menos suscitar para o aluno pensar nessa perspectiva, o aluno não faz sozinho, eu percebo isso. E se a gente não leva essa fala, não leva essa problemática, essa questão para as nossas salas de estágio né, eles não conseguem fazer sozinhos. Acho que é mais aquela linha positivista que está muito presente em nós ainda. Nossa formação é muito positivista né. As disciplinas são separadas, a gente não consegue dialogar com esses componentes curriculares muito ainda não. Então seria uma oportunidade ímpar de juntar estágio, possibilitar que o estágio favorecesse já para... para essas investigações científicas, mas ainda não avançamos muito. Por enquanto está só nos diálogos em sala né, mas não avançamos muito na prática.

E: Então está joia [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], é praticamente essas questões, eu acho que sanam bastante as dúvidas assim que eu tinha. E eu acho que vai ajudar bastante, vai contribuir bastante aqui para o desenvolvimento da tese. Eu quero agradecer você toda essa atenção, toda essa disponibilidade para contribuir para pesquisa.

P: Se precisar de algo mais, precisar rever alguma outra questão, aí tu entra em contato. Uma conexão melhor... de casa é melhor, então (risos) a *internet* em casa funciona mais do que aqui na [Nome da instituição suprimido]. E também algum outro documento né. Existe as Resoluções que eu te falei também da [Nome da instituição suprimido] e existe as normas de estágio que a gente estabeleceu aqui no âmbito da coordenação, no âmbito do curso do Parfor. A gente estabeleceu as normas de estágio, se você precisar também. São normas simples assim, que basicamente vai trazer isso que eu já te passei, de a possibilidade de aproveitamento dessa carga horária, quem é o supervisor docente, quem é o supervisor técnico, por que a gente coloca também que exista alguém na escola para ser o supervisor técnico do

aluno, ou seja, aquele profissional da escola que vai assinar a frequência de aluno, que vai dar os direcionamentos lá na escola né. Aí existe o supervisor docente do componente de estágio, que são os nossos professores do curso. E aí lá tem esclarecendo nas normas, esclarecendo a carga horária de cada um dos estágios, como deve ser esse direcionamento, enfim se você precisar desse documento [xxx] é só falar.

E: Se puder me enviar. Todos esses documentos, se você puder enviar, quanto mais informação para mim é melhor.

P: Tá bom.

E: Eu agradeço tá.

P: E a outra questão, mas a única mudança Andréia, é na... naquela questão lá que aquele estágio não existe mais, que desde 2013 saiu o estágio em formação continuada. Mas assim quando ele estava no PPP, eu entrei na coordenação em 2013, justo uma época que ele foi retirado, mas o que eu sei é que era para trabalhar mais na... na perspectiva da coordenação pedagógica das escolas né. O estágio seria mais na coordenação, no desenvolvimento de projetos, basicamente na função do coordenador pedagógico. Que o coordenador pedagógico desenvolveria o trabalho de... com os professores, alguma formação, trabalhar algum tema que seja necessidade dos professores daquela escola. Então o que eu sei desse estágio era que era dado esse direcionamento. Existe o em Gestão, para trabalhar com a gestão como um todo, mas mais com o gestor, com a figura do gestor. Aí existia esse de formação continuada que é na perspectiva de uma atuação de coordenação pedagógica, para trabalhar com os professores, temas com os professores. E aí existe os estágios em docência na educação infantil e nos anos iniciais. Que eu sei é isso, mas foi retirado desde 2013. Aí eu vou enviar. Mas a mudança é só essa. Nada no texto foi mudado tá, inclusive esse texto eu estou muito incomodada com esse PPP, eu estou... na próxima reunião de colegiado que a gente vai agendar devido às mudanças das diretrizes dessa Portaria 82 da Capes, a gente vai agendar provavelmente para mês que vem, antes das nossas férias, a gente vai agendar uma reunião, e aí eu quero que o núcleo estruturante, eu vou sugerir que eles revejam todo esse texto, que eu acho que eles tem que revisar muita coisa deste texto, não mudanças estruturais, mas a revisão do texto em si, que eu estou incomodada com isso aqui tem algum tempo [xxx] para revisar. Mas pegar um bonde andando e uma estrutura já pronta eu confesso a você que... né... até por que não caberia a mim alterar sozinha isso, cabe ao núcleo estruturante e ao colegiado do curso, por que a alteração do PPP não cabe a mim como coordenadora fazer isso.

E: [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], só para finalizar assim né, por que eu sei que já tomei bastante seu tempo. É que você falou técnico da escola né, ele tem uma função

burocrática ou formativa para esses professores que fazem o estágio?

P: É mais burocrática.

E: Mais burocrática.

P: É mais burocrática.

E: E quem assumiria essa função na escola?

P: Não, aí depende do estágio, por que a função que... que tem nas nossas normativas, a função do supervisor técnico é aquele profissional que vai acompanhar o aluno na escola. Então é um profissional da escola que vai acompanhar o nosso estagiário na escola. Então se o aluno está cumprindo o estágio é... na gestão, então que seja alguém que trabalhe na gestão da escola, que vai estar mais próximo para ir tirando as dúvidas né e dialogando com aquele estagiário, dando os direcionamentos. Agora os estágios em docência logicamente que cabe mais o professor ser esse supervisor técnico que está lá com o aluno né, alguns ficam dando apoio né aos... aos estagiários, aos alunos. Durante toda a regência alguns ficam em sala de aula e outros não, deixam a turma com o nosso estagiário né. Mas basicamente eles têm desempenhado mais uma... uma tarefa burocrática né, essa questão formativa é mais com os supervisores docentes mesmo, os professores do componente.

E: Então está joia. [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], quero agradecer novamente e assim qualquer coisa a gente vai entrando em contato novamente tá. E agradeço toda a atenção e disponibilidade que você me deu assim e eu sei que vai contribuir bastante para a pesquisa tá bom?

P: Tá bom, precisando tá. E aí eu vou enviar o texto eu acho que daqui para a sexta tá.

E: Está ótimo, está ótimo. Obrigada [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], desculpa eu tomar o seu tempo aí bastante.

P: Nada.

E: Tchau.

P: Tchau.

APÊNDICE E: ENTREVISTA – COORDENADOR(A) PED/PARFOR2/NORDESTE

E	Entrevistadora
P:	Professor(a) informante
[...]	Interrupção da ligação via WhatsApp
/	Interrupção da palavra
...	Hesitação ao falar
[xxx]	Fala incompreensível no áudio

Professor(a) Dra. [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], Coordenadora Geral de

Curso/PARFOR/[Nome da instituição suprimido]

Dia: 04/08/2017

Hora: 15h27

E: Bom, então nós estamos iniciando uma entrevista com a professor(a) [Nome do(a) coordenador(a) suprimido]

E: É [Nome do(a) coordenador(a) suprimido] né?

P: É.

E: Isso. Coordenadora Geral do curso do PARFOR/

P: Eu sou coordenadora regional do curso de pedagogia da [Nome da instituição suprimido]. Eu sou regional. Eu... por que a [Nome da instituição suprimido] ela trabalha com/ tem uma coordenação geral que é uma coordenadora só que é a professora [Nome suprimido] e que trabalha com coordenações regionais, que aí sob a minha responsabilidade ficam [quantidade suprimida] cidades. Aí nessas cidades nós temos nos polos os coordenadores locais.

E: Ah está ótimo, então é isso mesmo. Então hoje é dia qua/

P: Na verdade é a figura da coordenação geral de curso, eu sou coordenadora geral de curso, entendeu?

E: Entendi. Está certo. Então hoje nós vamos iniciar essa entrevista né, no dia quatro de agosto, agora são 15 horas e 27 minutos né. [Nome do(a) coordenador(a) suprimido] para

começar eu queria saber se você chegou a participar da elaboração da proposta do Programa aí na universidade... é... o curso ele começou foi em 2010 mesmo ou ele começou depois?

P: Em 2010.

E: 2010.

P: 2010.

E: E você chegou a participar dessa elaboração do Programa?

P: é... eu... A proposta inicial para... quando o projeto né, quando a proposta veio para a universidade havia já um programa da [Nome da instituição suprimido] que era a [Nome da instituição suprimido]. A [Nome da instituição suprimido] é... foi uma proposta para trabalhar com a formação de professores dos municípios [nome do Estado]. É uma parceria, não tinha parceria com a Capes, era a parceria da Universidade [Nome da instituição suprimido] com os municípios, as Secretarias de Educação dos Municípios. É uma proposta que foi pioneira. Tanto é que o(a) professor(a) até faleceu o(a) professor(a) que foi idealizadora desse projeto na [Nome da instituição suprimido] me faltou o nome agora, que ela faleceu o ano passado, depois eu vou lembrar viu Andréia, que é muita coisa na cabeça. Então foi ela, essa proposta aqui [nome do Estado] de certa forma influenciou o PARFOR geral que hoje nós temos né. Influenciou, por que o formato parece, a diferença é que entrou no PARFOR... no PARFOR entrou a parceria Federal que é a Capes e o MEC né, e no caso da [Nome da instituição suprimido] era só o Estado, no caso a [Nome da instituição suprimido] e os municípios. Então é um proje/ quando essa proposta do PARFOR veio para a [Nome da instituição suprimido] nós tínhamos um projeto que era esse da [Nome da instituição suprimido], então esse projeto da [Nome da instituição suprimido] que foi levado para a aprovação do MEC. E aí foi aprovado. E depois, concomitante ao acontecimento do curso nós fomos readaptando, readequando o projeto. Então assim eu participei, para responder a sua pergunta, eu participei do projeto... desse projeto atual de 2010, em 2011 a gente já começou a reformular. Então eu participei da elaboração do projeto vigente do PARFOR, de Pedagogia do PARFOR. O PPP do PARFOR que estamos utilizando hoje. Mas ele nasce, é isso que eu estou te explicando a conexão com um projeto que já existia entendeu, uma experiência, tanto é que a [Nome da instituição suprimido] foi uma das universidades que mais teve cursos aprovados, mais teve é... digamos assim é... a aprovação do MEC para atender um número vasto de municípios por que a [Nome da instituição suprimido] já tinha uma experiência com esse tipo de trabalho, com esse tipo de modali/ de projeto que é a formação de professores em serviço, que é a partir da [Nome da instituição suprimido], entendeu?

E: E aí nesse... nessa elaboração, nesse processo né de elaboração, houve alguma orientação

específica para... é que vocês seguiram a experiência de um outro curso, mas veio alguma orientação da Capes para você, ou para vocês a respeito da elaboração da metodologia e das atividades do curso?

P: Sim. Tudo. Tudo. Tem uma orientação, um manual de orientação, instruções da Capes com todos os, digamos, informações básicas para que nós adequássemos o projeto ao que a Capes exige, as exigências da Capes.

E: E aí, considerando que os professores, eles é... esse programa ele se destina aos professores que já tem uma experiência na docência, como foi pensada essas atividades assim, essa metodologia destinada à formação desses professores?

P: Sei, a metodologia ela parte da ideia de que os professores que estão em sala de aula, eles são já experientes, eles já tem uma experiência de ensino, de trabalho né, que é importante que não pode ser desprezada. Então essa experiência é... a propo/ a ideia de que nós estávamos lidando com pessoas que já tinham um *Know How* né de ensino e de trabalho em sala de aula, na relação, essa relação. Então assim as metodologias elas foram pensadas integrar o conhecimento do professor, a experiência do professor às... à novas experiências e novas propostas né, às propostas teóricas né, trazer uma teoria atualizada conciliando com essa prática que o professor tem. Então assim do ponto de vista das, digamos, as propostas das disciplinas, por exemplo, houve toda uma preocupação quando nós fizemos a adequação do... do projeto, houve toda uma preocupação de atualizarmos frente as legislações que do me/ da área de educação, por que a partir da LDB, a partir de outras resoluções, então a gente foi adequando, e incluindo inclusive componentes curriculares que no curso de oferta contínua antes do PARFOR não tinha. Então assim tudo foi pensado para uma formação do profissional de pedagogia para atender a demanda contemporânea, todas as discussões e todas as necessidades formativas da... da contemporaneidade né. Então a metodolo/ as metodologias elas foram pensadas no sentido, tanto é que nós temos, por exemplo, nós temos um componente no projeto que são as Oficinas Articulares. Então essas Oficinas Articulares elas buscam uma proposta interdisciplinar para a formação desse professor né, que está sendo... que a gente chama professor-aluno. Então as Oficinas Articulares elas... elas trabalham com... é... no semestre, os componentes curriculares daquele semestre, é... um professor ele é escolhido, ele se candidata para propor um projeto guarda-chuva da oficina interdisicp/ da oficina articular, esse projeto guarda-chuva é... vai ser participado, há a participação dos demais professores que ministraram componentes naquele semestre e aí é... o professor coordenador do... da oficina se articula com os alunos que são professores, que vão para as suas salas de aula, para as suas escolas, para os seus locos de trabalho e buscam ver quais as

demandas eles tem de... de formação, de problemática que surgem lá em serviço, para eles desenvolverem temáticas das oficinas que contribuam para melhorar a aprendizagem dos seus alunos nas escolas onde eles trabalham. Então é um trabalho muito bonito que tem é... rendido muita... muito conhecimento e muita aprendizagem interdisciplinar. Então uma metodologia bem adequada mesmo ao PARFOR, que no curso, digamos, no fluxograma, no fluxograma curricular do curso presencial ou do curso... presencial não, que o PARFOR é presencial né, do curso regular não tem essa Oficina Articular. Eu estou dizendo um exemplo né. Então essas Oficinas Articulares elas acontecem durante todo o curso, todo o semestre tem uma Oficina Articular. É... um outro componente também que foi pensado é... com uma metodologia de desenvolver a aprendizagens importantes, significativas e ouvindo e atendendo a demanda desse professor-aluno, são os estudos component/, não, são Estudos Complementares, são os... por que tem Estudos Compleme/ é são os Estudos Complementares mesmo que fala por que é muita coisa. Estudos Complementares que são, o aluno tem uma dem/ tem os componentes curriculares da... do semestre e ao final do semestre ele faz, ele desenvolve com um dos professores a orientação de estudos de aperfeiçoamento e aprofundamento do que foi discutido, do que foi discutido nos componentes, em cada componente. Agora ele faz a vinculação desses conhecimentos que ele adquiriu em cada componente, no componente que ele achar mais adequado do que ele quer discutir, ele traz da sala de aula dele, da problemática dele, da vivência e discute com o professor, um dos professores, ele escolhe um dos professores dos componentes que ele estudou. Então o professor digamos de... o professor que trabalhou com o ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, aí o aluno, estudante é... o professor-aluno na sua sala de aula ele tem a necessidade, por exemplo, de desenvolver é... metodologias para trabalhar o ensino de literatura infanto-juvenil, um exemplo, aí ele faz uma proposta de projeto junto com esse professor de ensino Língua Portuguesa para aperfeiçoar os estudos, que a gente chama de Estudos Complementares. É também um componente né que a nossa proposta do PARFOR tem. Um outro componente interessante é o Seminário Temático. O Seminário Temático é um componente curricular que vai observar dentre as ementas do curso né, dentre as ementas do fluxograma e das ementas dos componentes curriculares, quais os conteúdos que não são contemplados por essas ementas ou que o grupo ou a turma quer aprofundamento e aí a coordenação local do curso, a coordenação local junto com os alunos debatem e discutem o que é que eles gostariam de estudar, o que é que eles gostariam de ver, de participar em um Seminário Temático. Aí a turma propõe o tema aí nós vamos procurar um professor, um professor que não participou do quadro de professores, é um outro professor com formação específica para aquela temática, que seja mestre no mínimo. Esse professor faz

a proposta do projeto, o projeto é submetido para a coordenação regional ou coordenação a geral de curso que no caso sou eu, esse projeto é avaliado olhando... analisando as ementas, então para a gente não ficar repetindo conteúdo, então são componentes que... são temáticas que dão aprofundamento mesmo, que ampliam as possibilidades de conhecimento, de construção do conhecimento, de aprendizagem desses formandos, desses professores-alunos. Então assim tem várias propostas desse PARFOR, nesse curso de Pedagogia/PARFOR né que atende a uma demanda específica de professores em formação e que inova e qualifica melhor. Eu analiso assim, qualifica melhor do que os currículos de Pedagogia já engessadinhos, que já vem mais tradicionais. Tanto é por isso que eu falo para você que o impacto do PARFOR nos cursos regulares tem sido muito grande, por que hoje tem influenciado inclusive a discussão de reformulação curricular. Entendeu? Em função desses estudos, por que é um número muito grande da própria universidade envolvido no PARFOR e atualizando-se também em termos de demandas né, em termos de necessidade de formação dos professores e que vão pesquisar e que estudam e que se preparam com bibliografias recentes. E com essa ponte também, eu acho que essa relação muito próxima entre escola e universidade né. Então aí termina que esses professores eles descobrem ou eles começam a/ se aproximam da escola e percebem também a necessidade da escola e isso ajuda a pensar também os currículos de outros cursos e é o que a gente está vendo na [nome da instituição suprimido], reformulação curricular de vários cursos de licenciatura.

E: Está certo... e aí/

P: Consegui responder?

E: Respondeu e respondeu muito bem, está ótimo. É por que assim eu vi também lá no PPP que vocês falam de flexibilidade desses processos formativos, pensando nessa característica dos professores, dos alunos do curso. No que consiste assim essa flexibilidade? Você falou da metodologia e isso está ligado? Como que funciona?

P: Você fala a flexibilidade?

E: É, da estrutura, que você falou um pouco sobre esses/ eu acredito que sejam essas atividades que você exemplificou e dos processos formativos, consistem nisso também? Seria nesse sentido?

P: Sim. Sim. Há toda uma visão, um olhar voltado para a possibilidade de flexibilizar, não flexibilizar no sentido de... de digamos assim, nivelar por baixo a proposta de ensino ou de aprendizagem, de conteúdo. Não, muito pelo contrário. Há todo um rigor e uma preocupação de seleção de professores, professores com formação e qualificada. Há toda uma preocupação de verificação da formação do professor para aquela área específica e de cumprimento de

carga horária né por que o próprio MEC exige. Tudo isso a gente dá conta. Mas a flexibilidade é no sentido de propor cursos que atendam a especificidade de horário, de disponibilidade de horário desses alunos para estudarem. Então assim aqueles alunos que são alunos da prefeitura, que são alunos que já estão em sala de aula né, professore-alunos. Aí o que que a gente faz, trabalha com eles toda semana. Tem cursos que são modulares e tem cursos semestrais, a gente tem essa flexibilidade, no formato do curso. Então cursos semestrais e cursos modulares de acordo com a demanda daquele município, com a demanda daquele grupo de professores que vão cursar o PARFOR, para que eles não deixem de fazer o curso por conta de que tem, digamos uma... estão em sala de aula, trabalhando e não há como colocar substitutos. Então assim, a flexibilização/ os cursos modulares são cursos que acontecem na se/ uma semana né, por exemplo, uma semana no mês, duas semanas no mês. Entendeu, a flexibilidade nesse sentido. Às vezes as aulas são planejadas para acontecerem sexta e sábado, entendeu, ou quinta, sexta e sábado, noturno. Assim, a flexibilidade é no sentido de a gente adequar e buscar ouvir né. Então cada curso né, que cada pro/ cada solicitação de curso a gente vai à Secretaria de Educação, ouve o público né, aquele público que foi selecionado pela Secretaria para participar do PARFOR, a gente ouve qual a demanda que eles tem e aí a gente vai adequando. Então tem a flexibilidade nesse sentido. Tem a flexibilidade no sentido de a gente... que eu acho importante, uma flexibilização em termos de a gente... aquele aluno que teve... que não conseguiu atingir a média sete por exemplo, a gente possibilita no próximo/ que ele é seja matriculado, que ele faça uma... que ele, ele não precisa ser matriculado, mas faz estudos complementares para ele conseguir recuperar aquela aprendizagem que ele não alcançou. Então nossa preocupação não é só com essa coisa da nota, mas é realmente a formação desse professor e que ele... e valorizar né essa esse sujeito que é agente também já lá de transformação lá no local onde ele trabalha. Então assim eu penso que o PARFOR ele tem uma proposta de flexibilização, fora essa proposta que/ essa questão do próprio currículo que é mais flexível né. Flexível no sentido de cumprir carga horária é... de formas interdisciplinares, não só aquela forma presencial. Então o aluno complementa os estudos dele né, com as oficinas que ele oferece lá na escola onde ele trabalha, com o seminário né, ele complementa a aprendizagem. Com esses estudos complementares que eu te falei que todo semestre tem uma carga horária para isso né. Então é nesse sentido a ideia de flexibilização.

E: Então está joia. É... você falou um pouquinho sobre a diferença né do curso do PARFOR com o curso de Pedagogia que é contínuo oferecido pela universidade né. Você considera que há diferenças entre esses dois cursos na [Nome da instituição suprimido]? Se você/ e além

dessas atividades que você pontuou, existe mais alguma outra diferença que você gostaria de falar?

P: É... a [Nome da instituição suprimido] tem avançado muito né, tem avançado. Mesmo por que o projeto de... do PARFOR, é.. do PARFOR ele foi pensado, revisto e revisado por profissionais do... de Pedagogia da [Nome da instituição suprimido] e então pessoas comprometidas com essa qualidade né. Então assim não há muita diferença do ponto de vista da... digamos dos conteúdos, dos componentes. As diferenças são essas... esses componentes curriculares que eu coloquei para você, e também a questão do estágio, eu acho que no PARFOR o estágio ele... ele se diferencia do... do presen/ do de oferta continua né. Por que? Por que no PARFOR os estágios eles são desenvolvidos a partir da sala de aula do professor. Por que ele... ele faz estágio... o trabalho dele é contado como parte do estágio. Então ele tem que ser professor, tem que estar em sala de aula para fazer o PARFOR. Então o componente estágio e práxis pedagógica né, ou Estudos Teóricos da Prática Pedagógica, são dois professores que trabalham em concomitância, então um professor faz as visitas né, junto às escolas acompanhando o trabalho dos professores-alunos e o outro professor trabalha na sala de aula, coletando esses dados das problemáticas, das vivências da sala de aula para discutir na... no PARFOR, nas aulas do PARFOR. Entendeu? Então assim há uma dinâmica muito interessante que é essa aproximação da teoria e da prática nos componentes de estágio e práxis que acontecem juntos, são dois componentes, dois professores né, mas que eles dialogam, eles... há uma sincronia de trabalho né no sentido de estarem na, digamos assim, uma interface entre alunos e os dois professores de práxis e o professor de estágio. Então a problemática desse professor da sala de aula é trazida como tema para a discussão em sala de aula do PARFOR, discutindo e vinculando isso à ementa de cada práxis e de cada estágio. E cada ementa de cada práxis está relacionada a um determinado estágio entendeu? Então assim eu acho que há uma dinâmica mais... um movimento mais dinâmico, digamos assim, um movimento mais sincrônico entre essa prática e essa teoria na formação do PARFOR, que talvez na pedagogia regular não aconteça por que nem todos os professores que estão no curso de pedagogia são professores, entendeu a diferença? Nem todos que estão fazendo Pedagogia na universidade... muitos deles são primeira graduação, primeira oportunidade de universidade, nunca foram para a sala de aula, entendeu? Então o PARFOR ganha nesse sentido, por que ele está trabalhando com a experiência, ele está trabalhando também com um dado factual também, está trabalhando com a realidade de lá sala de aula né. É diferente do PARFOR, do outro, nesse sentido eu acho que é uma diferença isso né, que faz parte do próprio... do próprio formato né do curso e a metodologia é pensada né nesse formato.

E: 23'10" E já continuando sobre o estágio, eles... eu vi que no PPP o professor-estudante precisa cumprir pelo menos três etapas do ensino, ou educação infantil, Ensino fundamental... Ele cumpre a etapa que ele trabalha, por exemplo, se ele trabalha no ensino fundamental ele cumpre na própria sala de aula ou ele cumpre na sala de aula de um outro professor? Como funciona?

P: É, há uma preocupação nossa de atender no mínimo três modalidades. Já que nós sabemos que o profissional de pedagogia ele precisa experienciar né as diversas modalidades que o qualificam como pedagogo. Então o que é que nós fazemos, só que ele é... nós fazemos um mapeamento. Então o professor-aluno ele começa o primeiro semestre, digamos assim, numa modalidade de ensino, de educação infantil, por exemplo, né, então a gente já faz um mapeamento para que no segundo ano de curso ele vá para outra modalidade. E a gente faz isso em sincronia com a Secretaria de Educação. Então toda uma preocupação de a gente fazer esse mapeamento e acompanhar junto à Secretaria de Educação para lotar esse professor numa modalidade que ele [...]

E: Só um minutinho está... Só um minutinho, travou...

P: [xxx] de curso, a gente faz a/ [xxx] Oi? Andréia? Está tudo certo?

E: Oi, está cortando um pouquinho, agora sim, dá para ouvir.

P: Dá para ouvir né? Então assim, nós temos... o primeiro ano, o primeiro ano de estágio, já no mapeamento fica registrado que ele cumpriu o estágio na modalidade de educação infantil. No outro ano a gente já tem a preocupação de ver junto à Secretaria de Educação uma forma de lotar aquele aluno numa modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, em Gestão, não é? Em... no Fundamental, no Fundamental I... em outra modalidade que ele deva é... digamos assim cumprir o estágio. E aí quando ele termina o curso ele já... ele experienciou outras modalidades. É... quando há uma dificuldade, por que na verdade a gente tem que atender também o interesse da Secretaria da Educação e as necessidades também da Secretaria de Educação né. A gente não pode tirar o professor que está na sala de aula, por que aqueles professores estão selecionados ou eles estão lá na Secretaria para atender uma demanda de estudantes lá do município. Então quando há uma dificuldade de... que aquele professor não pode sair da modalidade dele para trocar com outro professor, há a possibilidade de fazer... esse aluno faz essa outra modalidade num... é como estágio também, não na sala que ele é regente, entendeu? Ele continua como regente na sala dele e vai para outra sala para fazer estágio. Né, é só complementar. Mas aí ele não precisa ficar, ele basta cumprir a carga horária do componente, que são 75 horas de estágio. Entendeu? Ele continua como professor da modalidade que ele está, levando para as discussões de práxis na sala de aula, práxis

pedagógica, levando para essas discussões os dados de pesquisa dele e dessa atuação dele como professor e experiência uma outra modalidade em um outro turno em 75 horas.

E: É sempre então em outra sala de aula né, sempre em outra sala de aula que ele desenvolve?

P: É. É, também.

E: E aí o professor que, ele vai fazer o estágio em uma modalidade, aquele professor que está na sala de aula que vai estagiar ele acompanha também, ele tem algum papel nesse estágio? Como que funciona assim? Eles trabalham em parceria?

P: É. O professor quando acontece de ir para uma sala de aula diferente né, do que o professor está atuando, então o professor que está na sala, ele participa né, mas quem assume a regência é o estagiário sob a supervisão do professor de estágio do PARFOR. Por que o professor do Parf/ O PARFOR tem o professor de estágio que vai à sala de aula acompanhar esse aluno. E também tem o professor de práxis, que o professor de práxis também vai receber os dados... ele vai interagir, o professor de práxis vai interagir nesse circuito aí, discutir as problemáticas para poder contribuir com essa formação, entendeu?

E: Ele já faz direto a regência ou ele realiza a observação.... Porque eu vi que em alguma parte do PPP fala sobre a observação, planejamento, coparticipação e regência. Seria essas três...

P: É, tem. Exatamente. Quando ele para fazer... Quando ele faz essa outra modalidade... por que como não é a modalidade que ele está acostumado a fazer né, já que ele é professor de Educação Infantil um exemplo, então ele vai para a modalidade de fundamental ele tem que fazer todo o processo, faz o projeto de estágio orientado pelo professor de estágio, tem uma carga horária de observação, uma carga horária a coparticipação, e uma carga horária de regência e depois faz o relatório final do estágio.

E: E como funciona esse acompanhamento desses professores, por que eu vi que o professor do estágio ele faz pelo menos duas visitas né... na escola para acompanhar esse estágio. Como funciona o acompanhamento?

P: O acompanhamento é... o professor de estágio visita no mínimo duas vezes cada um... ele vai à escola. Ele tem uma ficha de registro, uma ficha de estágio em que ele registra o que ele observou, as observações né, da performance do professor, do que ele obser/ do que ele foi verificar. Então ele registra isso e aquele registro dele serve como documento para interagir com o professor de práxis. Por que o professor de práxis, quer dizer, esse acompanhamento não é só do estágio, o professor de práxis também acompanha. Agora quem e está em loco, acompanhando o desempenho do professor é o professor de estágio né. E é interessante por que a gente parte do princípio que o professor que está lá no PARFOR ele já é professor. Então é muito mais fácil você... muito mais produtivo talvez, muito mais é... digamos assim,

muito mais produtivo você acompanhar alguém que já está lá fazendo, que já conhece a dinâmica não é? que tem uma práxis de trabalho. E aí a nossa visão não é ir como digamos assim como alguém que está para avaliar, não seria avaliar, digamos assim, a ideia de controle entendeu? Não é a ideia, não é controlar o trabalho do professor, entendeu? Mas é perceber, sentir e compartilhar com esse trabalho. Então o trabalho do professor de estágio é esse, é compartilhar levando a experiência, enquanto professor de estágio, professor formador, e ir trocando com esse professor que está sendo formado, mas que já é, que já está em forma/ que a formação dele em serviço é contínua, é essa formação continua, entendeu?

E: E esse professor que acompanha, ele fica dentro da sala de aula, ele observa a regência?

P: Sim.

E: Sim observa. Que aspectos que ele observa, que ele presta atenção na aula, você consegue me dizer se há algum... alguns critérios que ele segue para isso, para observar o estagiário, o professor-estagiário?

P: Oh Andréia tem critérios, é... tem os critérios, inclusive os critérios eles... eles estão num material, deixa eu ver se eu acho aqui para te passar. Por que eu acho que não passei essa ficha para você. É um materi/ um documento de orientação para que o professor... para que o professor de estágio observe os tópicos que ele deve observar entendeu? Deixa eu ver se eu acho aqui Andréia no meu material de... Deixa eu ver aqui... Ah depois eu te passo. Mas na verdade observação é... o professor regente que está... o professor que está na sala de aula como estagiário, ele tem uma proposta de trabalho naquele dia que ele está sendo observado, ele tem um plano de aula, não é? ele precisa ter um plano de aula, ele preci/ ele passa para o professor observador, ele precisa é... o material que ele estiver utilizando.... Então o olhar é esse olhar de... é um professor que está ali, mas o que é o que eu posso contribuir. Então da performance dele enquanto professor na relação professor-aluno, na relação didática, é... do posicionamento como ele trabalha a didática da aula, a dinâmica, a metodologia utilizada né, as relações interpessoais, essas questões aí que a gente observa em estágio, mas eu vou procurar a ficha para ver exatamente, por que isso/ entendeu? Por que assim, como a nós temos uma demanda enorme de curso, são muitas turmas, e os professores de estágio eles não tem como acompanhar muito tempo, mesmo por que os professores já são professores, entendeu? já são professores e a gente não pode desprezar essa experiência deles por que eles sabem muito, eles sabem muito do que eles fazem. Então o professor que vai, de estágio, ele... ele não fica muito tempo não, ele faz essas duas visitas, e acompanha por exemplo um dia uma aula de uma/ uma aula por inteira né, um período de aula inteira né, e aí depois ele volta em um outro momento, entendeu? Agora assim, o que ele observa, ele leva para a sala e

discute com o professor de práxis e o professor da sala ou e o professor-aluno.

E: Essa discussão no componente de estágio e da práxis ela se dá no coletivo, com todos os professores ou individualmente com esse professor que foi observado, que foi feita a visita? . não é individu/

P: No coletivo por que/ É. É. Por que o componente é pensado assim, ele/ o professor de práxis e estágio trabalham digamos 10 horas juntos, aí até porque a carga horária é grande, é 75 horas de estágio e 70 horas de práxis. Então assim, 10 horas eles trabalham juntos, aí depois vem a outra carga horária que é individual, e depois juntam de novo. Então nesse momento que trabalham juntos é no coletivo né. Agora o professor de estágio se houver alguma observação ou algum ponto que ele precise ser falado, conversado com o professor-aluno, isso é feito individualmente. Entendeu? Agora, às vezes ocorre um caso ou outro de observação, um problema de desempenho do professor, então o professor de estágio não leva isso para o público né, ele chama e conversam e aí orienta.

E: Está certo. Deixa eu ver se tem mais alguma coisa sobre o estágio.... Então ele registra tudo nesse diário de acompanhamento né? E isso é...

P: É. No diário de acompanhamento. E depois ele faz um relatório também. Por que o professor de estágio ele faz um relatório final, o professor de estágio faz um relatório final, e os professores-alunos fazem os seus relatórios também e registram suas experiências de estágio.

E: Esse professor de estágio ele tem alguma especialização ou ele é ligado à Pedagogia? Seria.... tem algum critério para a escolha dele?

P: Tem que ser professor de Pedagogia, professor de Pedagogia com Mestrado em Educação, essa é uma exigência. Agora já há casos em que o professor é formado em Pedagogia não tem o Mestrado em Educação, mas ele tem uma experiência né, ele tem uma Especialização em Educação, ele tem toda uma experiência, um *Know How* de trabalho já conhecido, aí a gente referenda esse professor para trabalhar com o estágio.

E: E dentro da escola existe alguma figura que acompanha ou que supervisiona esse estágio?

P: Olha, nós temos no curso de Pedagogia, nos cursos nós temos o articulador. O articulador é um professor de Pedagogia, ele precisa ter a formação em Pedagogia cedido pela Secretaria de Educação do município. Então ele faz toda uma articulação, não só do estágio entendeu? Mas ele vem fazer como se fosse uma ponte, um elemento importante entre o professor/ os professores do PARFOR, a coordenação local, a coordenação regional, a universidade, então é toda/ é um elemento que faz essa articulação né. Agora assim especificamente para estágio não, nós não temos na escola, uma pessoa, não temos essa pessoa... essa figura que a gente

fala o articulador do curso do PARFOR, o articulador do PARFOR é cedido pela Secretaria de Educação do município

E: Esse articulador ele não tem uma função formativa desse professor que está no estágio? É mais burocrático então? Seria uma coisa mais de organização...

P: É, ele não é pedagógico, é mais burocrático. É mais burocrático. A parte pedagógica do estágio é exercida pelo professor geral de curso. Entendeu? Agora assim, a [Nome da instituição suprimido] tem recentemente, não é quando começou. Recentemente tem um(a) professor(a) que terminou um doutorado, o doutorado dele(a)/ o(a) Professor(a) [Nome suprimido], terminou o Doutorado em estágio no PARFOR, então ele(a) está com uma proposta muito interessante, inclusive nós vamos ter um encontro agora, de 15 a 17 de agosto, eu vou participar desse encontro em [Nome do município suprimido], com... um encontro sobre estágio, vai discutir estágio na [Nome da instituição suprimido] toda, não é só do curso de Pedagogia e nem é só do PARFOR. É um encontro de estágio, vai discutir estágio, inclusive revisando o regimento de estágio da [Nome da instituição suprimido]. E esse(a) professor(a) que voltou assim com muito gás, muito estudo, muito bacana, está repensando o PARFOR/ o estágio do PARFOR, que é uma pessoa que dá um suporte muito bom também para o estágio, hoje tem uma pessoa específica de estágio no PARFOR né, no PARFOR, então... mas é recente né. Os cursos no início são esses cursos de agora que estão começando agora, de 2015 para cá.

E: Está joia. A legislação federal fala de aproveitamento de crédito para o professor que tem experiência no estágio/ aproveitamento de crédito no estágio né, isso é feito no PARFOR? No curso de Pedagogia ou não?

P: Não é feito porque nós já aproveitamos toda a experiência desse aluno como estágio, entendeu? Como é um estágio/ é formação em serviço então toda a experiência dele enquanto professor é contada para o estágio, não é verdade?

E: É contada nas discussões, mas não é abatido a carga horária?

P: Não, não é abatido não, não.

E: E você tem alguma dificuldade do estágio que você gostaria de destacar, assim alguma dificuldade que ocorre no estágio que você gostaria de falar?

P: Andréia, olha o meu celular está com um pontinho aqui, eu estou preocupada que ele vai descarregar. Mas... é eu estou preocupada que ele vai descarregar, mas se você quiser a gente marca para complementar em outro momento, se ele parar aqui, ele está em ponto. Mas eu vou responder essa questão. Tem algumas dificuldades, o PARFOR realmente é um projeto grandioso e um projeto de desafios né. Então assim, há uma pactuação entre a universidade e

os municípios, e os municípios normalmente na contrapartida do convênio eles ficam de fornecer transporte para levar, digamos é... os professores, os professores do PARFOR para visitar. Por que os cursos acontecem no município, mas os alunos na maioria das vezes são de vários municípios perto, entendeu? Então... então, [mensagem na tela do celular] é por que está terminando a bateria. Então a gente às vezes tem a dificuldade, a prefeitura pactua mas não cumpre. Aí a [Nome da instituição suprimido] também não tem como... uma estrutura para poder atender a todos com transporte, não é? Mesmo porque existe o convênio. O convenio é a [Nome da instituição suprimido], a [Nome da instituição suprimido] da todo o suporte de professores, o suporte pedagógico não é? Mas a prefeitura dá o lo/ a Secretaria de Educação, o local onde o curso acontece, essa pessoa que é o articulador e hospedagem... e transporte e hospedagem para os professores que vão para esses/ se deslocando para esses municípios. Os cursos que acontecem nos campus, digamos assim, na nossa sede, a gente não precisa de transporte né. A [Nome da instituição suprimido] assume. Mas nas cidades, nos municípios que são distantes não é? Da sede, da [Nome da instituição suprimido], do departamento. Por exemplo, cada departamento da [Nome da instituição suprimido], por que a [Nome da instituição suprimido] é multicampi, eu não sei se você conhece. A [Nome da instituição suprimido] é enorme, ela é multicampi. Então assim, é... o departamento ele se instala num campus, numa cidade, num município, mas é... tem o curso do PARFOR ali, aí para ali, para aquele curso vem alunos de vários municípios circunvizinhos e distantes que vem fazer o curso ali. Então tem o envolvimento de várias prefeituras né, envolvidas. E tem também outros casos que nós levamos o curso para um outro município, já/ por exemplo, [Nome do município suprimido], é um município que a [Nome da instituição suprimido], o curso de [Nome do município suprimido] é vinculado ao meu departamento, mas o município é distante. Então a prefeitura e a Secretaria tem que atender com a sua contrapartida de ceder o local, de ceder as condições para poder acontecer o trabalho né, transporte, alimentação dos professores e o transporte, o apoio para... para o estágio, por que você tem que ir nas escolas na zona rural, por exemplo né, tem que ir na escola de zona rural para poder acompanhar esse aluno, esse professor-aluno. E aí a gente tem umas dificuldades mesmo assim, umas certas dificuldades, mas nada que a gente não consiga superar. Mas não é fácil, é um trabalho, um trabalho de coragem mesmo, de esforço de todo mundo.

E: É realmente assim, a parte assim da distância né, o Brasil é um lugar tão grande né, que é difícil mesmo.

P: É. É muito grande, é.

E: Então, eu só, é... Eu acho que dep/, eu estou com medo que a bateria vá acabar e a pergunta

vai ficar pela metade né. Você gostaria de deixar marcado um outro... um outro dia [Nome do(a) coordenador(a) suprimido]?

P: Vamos marcar para amanhã à tarde esse mesmo horário, pode ser?

E: No sábado mesmo?

P: Amanhã é sábado né? A não amanhã é sábado. Vamos marcar/ vamos marcar para segunda-feira.

E: Segunda feira às três horas?

P: Segunda feira às três horas.

E: Às três? Tá. Assim, só ficou mesmo é... acho que umas duas questões que eu precisava fazer e alguns detalhes mais sobre essas atividades né, as oficinas articulares... que eu queria entender mais por que eu acho que esse é o foco mesmo, é o que diferencia né o curso do PARFOR aí, então eu queria um pouquinho mais de detalhe deles. Pode ser?

P: Tá bom Andréia, a gente pode fazer na segunda-feira às três horas.

E: Está joia, aí então eu entro em contato com você, eu acho que fica melhor né? Eu acho que a bateria vai acabar aí.

P: Você fala comigo pelo Zap. Por que segunda-feira eu vou estar me deslocando para/ eu vou estar na segunda-feira à tarde eu não vou estar aqui em Conquista, eu vou estar em [nome da cidade], que é a cidade que eu trabalho né, que tem [Nome da instituição suprimido]. Mas não tem problema lá eu vejo. Você faz contato comigo que a gente vê o melhor horário. Eu acho que quinze horas está bom, mas...

E: Se você preferir marcar um outro dia também que não for te atrapalhar... não vai ficar pesado?

P: Mas não atrapalha não. A gente faz contato. Eu acho que segunda-feira dá certo. É bom que você fecha isso aí para adiantar seu trabalho viu.

E: Ah está ótimo [Nome do(a) coordenador(a) suprimido].

P: Agora uma outra/ seria uma outra opção também legal, por que assim, como eu te falei, dia 15 a 17 eu tenho esse encontro em [Nome do município suprimido] sobre estágio. Nós estamos reformulando o regimento de estágio da [Nome da instituição suprimido]. Terça-feira eu vou ter no meu campus uma discussão com os professores de estágio, a gente dando propostas para a modificação do regimento. Nesse encontro de [Nome do município suprimido] eu vou pelo PARFOR entendeu? Eu vou pelo PARFOR, discutir o estágio do PARFOR. Se você quiser deixar o restante da entrevista ser depois do dia 17 eu vou ter novidades para você. Inclusive, novidades assim, mostrando para você como/ por que o PARFOR continua, eu tenho esses cursos que estão fechando, mas tem os cursos novos aí que

está sob a coordenação ainda. Então se você achar melhor depois do dia 17 eu tenho/ teria mais novidades sobre o estágio no PARFOR, se há uma proposição nova ou uma alguma modificação. Entendeu?

E: Você acha que nesse encontro será definido alguma modificação no estágio, é isso?

P: É, eu acho que/ há uma sinalização de modificações né. Por que está se discutindo a modificação do regimento de estágio da [Nome da instituição suprimido], e essa modificação do regimento de estágio da [Nome da instituição suprimido] vai impactar todos os estágios, inclusive do PARFOR, entendeu? Por que os cursos do PARFOR, embora eles sejam cursos diferenciados, com algumas diferenças, mas ele não infringe, ele não pode ser totalmente fora do que está nos regimentos, da normatização da [Nome da instituição suprimido], entendeu? Eles todos se adequam às normatizações da [Nome da instituição suprimido] de modo geral. Então assim, a reformulação do regimento da [Nome da instituição suprimido] com certeza impacta no... no estágio do PARFOR por conta disso eu acho interessante que venhamos a conversar depois do encontro, por que aí eu teria, se houver alguma modificação que for eu já falo.

E: Para mim seria ótimo.

P: Agora se for atrapalhar o seu trabalho, se for melhor para você adiantar isso aí, também eu estou à disposição, pode ser na segunda.

E: Eu acho que não atrapalha por que enquanto isso eu vou... eu tenho mais entrevista para ir realizando também né. Agora é o momento de entrar em contato com outros coordenadores né. Mas eu acho que a gente pode sim combinar depois do dia 17 né. Você prefere já deixar marcado ou eu entro em contato depois do dia 17?

P: A gente pode marcar dia 17, deixa eu ver aqui no calendário. Dia 17 é final de semana né? Não, dia 17 deixa eu ver aqui. Eu estou perdona aqui. Eu vou estar lá terça, quarta e quinta, então a gente poderia fazer essa entrevista, deixe me ver, no, que dia que eu vou estar aqui... na quarta-feira, quarta-feira dia 23.

E: 23, está certo.

P: É, eu vou estar mais tranquila na quarta-feira dia 23.

E: Então eu deixo marcado, você prefere nesse mesmo horário?

P: É. É melhor pela manhã quarta-feira, pela manhã. Vamos marcar quarta-feira 10 horas pode ser para você?

E: É que no período da manhã estou trabalhando, então eu não consigo.

P: Ah é melhor para você a tarde né? Pronto. É por que assim, estou olhando aqui que na qua/ eu vou confirmar ainda, por que estou iniciando um trabalho em Irecê que é da [Nome da

instituição suprimido] também. E esse trabalho em Irecê, eu não sei exatamente, o pessoal ficou de definir se é na sexta ou é na quinta. Se for na sexta-feira, na quarta eu vou estar aqui, se for na quinta-feira, quarta à tarde eu vou estar viajando. Entendeu qual é o problema? E aí eu tenho que primeiro definir essa coisa, por que eles modificaram o horário. A princípio eles me deram um horário para trabalhar na quinta à tarde lá e depois me disseram que é na sexta e ficou para decidir entendeu? Então eu só preciso definir isso, por que na terça-feira, segunda e terça, dia 20, ah tá, tá, perai. Deixa eu só ver com você aqui... segunda, dia... pode ser na terça-feira dia 22.

E: Está certo, dia 22.

P: Pode ser? Pronto. Por que o meu semestre em [nome da cidade suprimido] está fechando agora e eu vou ter um intervalozinho. Eu lembrei agora aqui que nessa terça-feira do dia 22 eu vou estar em casa, não vou viajar.

E: Então está certo, eu deixo marcadinha então [Nome do(a) coordenador(a) suprimido]. Às 15 horas mesmo, você prefere?

P: Às 15 horas.

E: Eu acho que vai ser assim, vai ser rápido porque não são é... não são muitas, é mais detalhes mesmo dessas atividades que são mais diferenciadas, e aí as novidades que possivelmente vem por aí. Está bom?

P: É, com certeza

E: Então eu marco, deixo 15 horas aqui dia 22. Segunda-feira eu mando uma mensagem para a gente confirmar certinho.

P: Pronto. Você dá um toque pelo Zap por que eu já fico atenta.

E: Está certo então [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], eu agradeço muito a sua atenção e toda sua disposição, está me ajudando bastante.

P: Obrigada, você é muito simpática e para mim é uma honra contribuir. Eu sou apaixonada pelo programa, o PARFOR. Gosto muito da experiência, e aí para mim contribuir tem sido muito bom.

E: Está ótimo, vai contribuir bastante sim. Eu acho legal isso, por que todas as pessoas envolvidas no PARFOR que eu converso, elas tem a mesma empolgação, todo esse ânimo sabe, eu acho bem legal isso. Agradeço bastante tá.

P: Eu também Andréia, um abraço viu.

E: Boa tarde, obrigada. Tchau tchau [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], até mais.

2ª Parte da entrevista

Dia: 23/08/2017

Hora: 17h00

E: Nós vamos então continuar a entrevista né. Hoje é dia 23 de agosto, cinco horas da tarde, com a professor(a) [Nome do(a) coordenador(a) suprimido]. Professor(a) [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], a minha... assim eu só queria complementar algumas dúvidas a respeito daqueles componentes curriculares que você falou que eles são/ [...] Oi? Está me vendo?

P: Oi, desconectou

E: Caiu a conexão.

P: É verdade.

E: Eu queria só complementar um pouquinho sobre aqueles componentes curriculares que você ressaltou que eles são específicos do PARFOR, que é as oficinas curriculares né... Você falou um pouquinho que é uma problemática que os professores pegam na escola, identificam na escola e desenvolvem isso nas oficinas. Como que são realizadas? É desenvolvido um projeto para desenvolver em sala de aula com os alunos deles? Como que isso é feito?

P: Olha as oficinas articulares, como eu já havia conversado com você. Ela de preferência né, inclusive o nosso projeto especifica isso que preferencialmente devem ser desenvolvidas nas escolas dos professores. Então assim como os cursos do PARFOR, que a [Nome da instituição suprimido], da [Nome da instituição suprimido] de Pedagogia num determinado Polo nós temos vários municípios, digamos assim representados ali, tem professores de vários municípios, às vezes tem de um município só e de várias escolas. Então os professores de determinada escola se organizam em grupo para propor oficinas lá na sua escola a partir dos conteúdos que são debatidos nos componentes do semestre. Por que são, é que todo semestre acontece/ em todo semestre acontece as oficinas articulares, os seminários também. Então assim, de acordo com os componentes do semestre, os professo/ um dos professores que estão lecionando né, no outro semestre ele se propõe a arti/ [...] coordenar cada [xxx]

E: [Nome do(a) coordenador(a) suprimido] cortou um pouquinho

P: Desconectou.

E: Isso está meio ruim a conexão. Você estava falando que o professor de um componente se propõe a articular os conteúdos.

P: Sim. É. Ele... Esse professor que é o articulador ele faz um, propõe um projeto, constrói um projeto guarda-chuva, que a gente chama assim um projeto *master* e aí vincula o seu projeto, digamos ele tem uma temática central, essa temática central os alunos, os grupos de alunos ou de alunas né vão propor os seus projetos de oficina vinculados a esse tema maior né. Ali eles desenvolvem essas oficinas para as suas escolas com os seus alunos e também as oficinas pode/ elas podem participar das oficinas outras pessoas, não tem necessariamente que ser só os alunos da escola entendeu? Mas é de preferência com os alunos da escola. Mas há casos também de que esses/ que fica a critério dos alunos que essas oficinas podem ser desenvolvidas em espaços não escolares, por exemplo, né, espaços não escolares, então eles podem propor/ a construção é de acordo com o interesse dos professores-alunos participantes da turma, entendeu? Então é um momento rico de... é um momento rico de aprendizagem e de troca por que nasce do interesse desses alunos e das demandas locais também e das respectivas escolas e das demandas pessoais de aprendizagem e de construção desses professores-alunos.

E: Entendi. E a avaliação [...] Oi? Está me ouvindo? [...]

P: Oh Andréia, eu to [xxx]

E: Oi?

P: Oi Andréia, nós estamos sem sorte hoje.

E: É, eu acho que a conexão está meio ruim.

P: Não estamos com muita sorte.

E: É verdade.

P: E outra coisa, deixa eu te falar, o meu celular está descarregando, agora que eu fui ver. Meu celular está sem carga a qualquer momento. Vamos marcar então para amanhã?

E: Pode ser, mas você vai estar viajando, não vai te atrapalhar?

P: Olha, eu viajo amanhã ao meio dia. E aí teria que ser amanhã, pela manhã você não pode né?

3ª Parte da entrevista

Dia23/08/2017

Hora: 19h00

E: Estamos continuando uma entrevista com a professor(a) [Nome do(a) coordenador(a) suprimido] que é coordenadora do PARFOR da [Nome da instituição suprimido], agora são 19 horas do dia 23 de agosto de 2017 [...] Então para continuar... acho que agora está indo. Então [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], a gente parou aqui falando das oficinas articulares, acho que ficou bem claro assim para mim como funciona, só ficou faltando a forma de avaliação, como que é feita assim, da oficina articular?

P: É, então assim, a professor(a) coordenadora, ela faz como eu te expliquei, ela faz a proposta do projeto, aí se organiza com os grupos e acompanha a elaboração dos subprojetos. Então de acordo com os temas que os grupos escolhem para construir o projeto e desenvolver a oficina nas escolas né, a coordenadora das oficinas acompanha e corrige esses projetos. Depois dos projetos prontos aí marca-se a culminância, digamos assim né. Então prime/ anterio/ antecipadamente existe o período de planejamento né e elaboração desses projetos, revisão dos projetos para depois é... aplicação. Aí na culminância que são 30 horas, as oficinas têm 30 horas entendeu? A professor(a) colabora/ a professor(a) articuladora ela vai às oficinas, faz visitas a essas oficinas, avalia grupos observando o desempenho desses alunos, se está/ se obedeceu... de acordo com os projetos, se está de acordo com os objetivos propostos, com a metodologia proposta. Então faz um acompanhamento dessas oficinas e depois elabora um relatório. Tanto os grupos que desenvolvem as oficinas, fazem os relatórios das suas respectivas oficinas e encaminham para a professor(a) articuladora, que é a coordenadora das oficinas e a articuladora das oficinas também faz o seu relatório enquanto supervisora, digamos assim, enquanto coordenadora, enquanto avaliadora dos grupos né e dos projetos. E ela faz então um relatório maior né, e que é conectado, englobando os relatórios dos grupos, entendeu? Então a avaliação é assim, é uma avaliação a partir dos conceitos. A avaliação não é nota assim, é conceito né, que dá é... qualificando os trabalhos dos grupos.

E: Entendi.

P: Entendeu? E as oficinas elas tem essa dimensão de aproveitamento dos conhecimentos dos professores-alunos, então eles participam ativamente, por que eles que administram essas oficinas, a professor(a) coordenadora só acompanha, supervisiona isto.

E: E tem uma ligação com todas, você falou que ela articula com outros componentes do semestre, como isso funciona?

P: Do semestre, componentes do semestre. Por que os outros professores do semestre eles podem participar também desse processo de articulação. Por isso é chamada oficina articular, por que os professores também participam dessa articulação. E aí essa... essa... há todo um controle de frequência das pessoas que participam da oficina, então assim, de acordo com o

turno de trabalho há frequências né, as pessoas que participam assinam as frequências. Todo o trabalho é supervisionado, é acompanhado pela professor(a) articuladora das oficinas. Aí no final ela manda o relatório para a coordenação local né do curso, e esse relatório é encaminhado para a coordenação geral né, inclusive para o pagamento das bolsas. Por que você sabe que os professores do PARFOR recebem bolsas da CAPEs como professores pesquisadores não é isso? Então o pagamento dessas bolsas acontecem mediante o envio dos relatórios, desse relatório final, todo circunstanciado, os relatórios circunstanciados, as avaliações, comprovação de realização das oficinas com fotografias, é... folder de divulgação das oficinas, cartazes, então todo material de divulgação das oficinas é encaminhado em forma de relatório final. E aí esse relatório final é supervisionado por mim, digamos assim, dos cursos que eu acompanho é supervisionado por mim, e é autorizado, por que aí nessa supervisão a gente faz a avaliação se está de acordo com o projeto global né, o projeto maior que a gente fala o projeto Master, e se os projetos e os subprojetos estão conectados, se está tudo direitinho, aí conectado conforme o relatório final e os relatórios dos professores. É um trabalho muito bacana de muito envolvimento dos professores né, você vê todo mundo envolvido, os professores-alunos se envolvem muito nessas oficinas.

E: E aí só assim, por que eu queira saber se... das atividades complementares que você também falou que é um outro componentes né.

P: É um outro componente.

E: Qual que é a diferença entre as oficinas e ele?

P: Entre oficinas articulares e as atividades complementares. As atividades complementares elas acontecem dentro do semestre. Todo semestre... se for por módulo, as atividades acontecem no módulo, se for semestral, no semestre. Elas são atividades de opção, de escolha dos alunos que tem que apro/, digamos de aprofundamento das temáticas desenvolvidas nos componentes do semestre, entendeu? Então as atividades complementares são orientadas por um professor do semestre, esse professor orienta os estudos, é como se fosse aprofundamento de estudos, não é? Não são necessariamente/ a diferença assim, que não são oficinas por que essas atividades elas não são levadas lá para a escola né, onde o aluno/ não tem necessariamente que serem levadas para a escola onde o aluno atua, mas elas têm a ver com a necessidade de aprofundamento de estudos dos professores-alunos, dos professores que estão fazendo o curso. Então uma determinada temática que ele queira, de um componente, por exemplo, o ensino da matemática né, que eles têm a metodologia do/ eles tem no curso de Pedagogia, por exemplo, o ensino de matemática, certo? Então esse professor que trabalha Metodologia do Ensino da Matemática, durante o semestre, durante a disciplina dele né,

digamos assim, uma disciplina de 60 horas, se um aluno ou algum aluno ou uma dupla, por que pode ser individual, ou pode ser em dupla ou em trio, ele tem necessidade de aprofundar a aula, de resolver um problema que ele identifica né, na sua experiência enquanto professor lá na escola dele, ele traz para aprofundar esses estudos, para desenvolver esses estudos desse problema com esse professor que acompanha os estudos das atividades complementares, entendeu? Atividades complementares assim, complementa os estudos. Em... nos cursos modulares essas atividades complementares também contribuem para complementar a carga horária, as 200 horas do curso, entendeu? Mas para os semestrais não, é exatamente aprofundamento de estudos. E aí fica a critério dos alunos a proposta do tema que eles querem... do assunto, do conteúdo que eles querem estudar, se aprofundar.

E: Então não necessariamente/

P: Ficou Claro?

E: Isso ficou. Não necessariamente ele desenvolve alguma atividade na escola?

P: Não necessariamente. Se eles quiserem. Não necessariamente. Por que assim esse componente de atividades complementares não tem diário de classe, é diferente, por que ele não é um componente isolado, ele faz parte da proposta do projeto, mas é assim o aluno não tem nota para isso, não tem nota assim no diário, registro né de notas e também não tem diário específico. E o professor que, digamos assim, que acompanha, que orienta as atividades complementares ele não recebe bolsa específica para isso não. Qualquer professor de qualquer componente dentro do semestre, de acordo com o tema que o aluno vai pesquisar, vai estudar, que estiver vinculado à sua área de atuação, à sua área de conhecimento, ele dá esse suporte essa orientação sem necessariamente... sem receber a mais por isso, ele recebe a bolsa correspondente ao seu trabalho no componente regular que ele ensina ou que ele ministra aulas no módulo, entendeu?

E: Entendi, é que eu fiquei na dúvida por que lá acho que no PPP fala que o plano precisa ser assinado pelo diretor da escola... eu não sei se...

P: Das atividades complementares? Das atividades, não é isso?

E: Isso é.

P: É por que a gente tem um formulariozinho, tem um formulário, que é quando o aluno quer desenvolver essas atividades complementares, esses estudos de aprofundamento na escola tem que ter a anuência do diretor entendeu, ou da diretora da escola. Tem que ter anuência. Mas não necessariamente tem que ser na escola entendeu, essas atividades. As oficinas complementares/ as oficinas articulares elas são componente curricular, entendeu, tem conceito, tem diário de classe né delas, e elas é... são desenvolvidas em espaços escolares na

turma desses alunos que eles trabalham ou em outras turmas, em outros espaços também. Podem ser desenvolvidas em espaços não-escolar, entendeu? A diferença é essa, a diferença é que a atividade complementar diz respeito à necessidade de aprofundamento de estudos desse aluno e também tem a ver com atividade de pesquisa né, já de formação enquanto pesquisador. Por que ele vai lá, tem uma problemática da escola né, ele relaciona essa problemática ao componente, ao digamos conteúdo que ele está trabalhando no semestre ou no módulo e aí ele desenvolve um projeto para responder aquela questão. E as oficinas articulares são oficinas é... que tem a ver com o desenvolvimento de aprendizagem de outros sujeitos, então é o profe/ digamos assim não é o professor-aluno que está aprofundando estudos mas ele está contribuindo para a produção de aprendizagem, para a construção de aprendizagem de outras pessoas, de outros sujeitos, que são ou os participantes das oficinas das escolas que ele trabalha ou em outro espaço, entendeu aí?

E: Entendi, ficou bem claro agora.

P: É essa a diferença.

E: Ficou, está certo. Sobre os Tópicos de Pesquisa na Educação básica, tem alguma ligação com o estágio, essa pesquisa que eles fazem que é a elaboração do Trabalho de Conclusão de curso

P: É. A ligação é mais com o Trabalho de Conclusão de Curso, é mais orientação para a pesquisa, mais focada para a orientação da pesquisa em educação, a pesquisa educacional. Por que assim lá no primeiro semestre ele tem o componente Pesquisa... Metodologia da Pesquisa né. Porque assim esses alunos estão em sala de aula, são professores, mas a maior parte não tem nenhuma orientação, nenhuma experiência em pesquisa. Eles são... eles são professores de ensino assim, eles não tem. Como eles não têm formação universitária ainda, a formação universitária é essa, do PARFOR, na maioria deles é primeira licenciatura né, primeira graduação. Então assim eles trabalham no início do curso, no primeiro semestre eles têm a Metodologia da Pesquisa que vai trabalhar a parte teórica né da pesquisa científica não é? Para dar suporte para o trabalho/ o TCC o trabalho de conclusão de curso que é uma monografia que eles produzem. Então nessa Metodologia/ na disciplina Metodologia ele trabalha metodologia, trabalha a tendência/ as abordagens qualitativas, quantitativas, tudo aquela discussão... o que é ciência, aquela coisa. O componente “Tópicos de Pesquisa na Educação Básica”, não é isso? É uma... um componente que está mais voltado para o TCC, para que o aluno já comece a partir daí a trazer, a focar um olhar, a focar uma problemática lá da educação básica, da sua vivência, da sua experiência de ensino, e trazer para o desenvolvimento do seu TCC, a temática. Aí nessa... nesse componente o professor que

ministra “Pesquisa na Educação Básica” ele contribui com o projeto já e nesse momento é a construção do projeto de TCC, do projeto de pesquisa, orientando né tema, problematizar esse tema, indicar para a bibliografia específica para aquele tema, objetivos, justificar e já assim ele termina o componente com a apresentação pelos alunos do projeto de TCC, o projeto entendeu, que o aluno vai desenvolver o trabalho de conclusão de Curso. Então é orientação para a pesquisa educacional e aí fazendo essa relação com a escola mesmo lá, a realidade dele por que na medida do possível essa é uma... um objetivo, intenção do projeto é que os alunos é... todo o processo de estudos é... contribua para a melhoria do seu desempenho enquanto profissional de educação, enquanto professor da educação básica, enquanto pedagogo né na educação básica. Então o TCC dele deve trazer uma problemática vivenciada experimentada, um questionamento lá trazido da sua experiência enquanto professor entendeu. Então esse componente ele é mais voltado para essa... esse objetivo de capacitar mesmo e acompanhar desenvolver com esse aluno um olhar questionador de pesquisador lá trazendo de seu campo de trabalho os dados e as problemáticas de pesquisa para que ele desenvolva no TCC.

E: Ah tá joia então. [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], agora só, pegando um pouquinho/ revendo a primeira parte da entrevista eu fiquei com um pouco de dúvida sobre a organização do estágio mais no sentido de saber se o professor ele tem algum momento que ele desenvolve o estágio na própria sala de aula ou se é a prioridade é em outros espaços... e se ele desenvolve dentro da própria sala de aula né, como é que isso funciona assim no estágio? Eu fiquei com um pouco ainda de dúvida a esse respeito.

P: A prioridade, a prioridade é na sala de aula. A prioridade é na sala de aula dele. Então ele vai para a sala de aula/ tanto é que a maior parte do tempo ele vai estar na sala de aula. Já que o curso propõe a formação em serviço, então o professor orientador de estágio, o professor que acompanha o estágio ele vai à sala de aula e acompanha esse aluno, preenche um formulário né, que a gente tem um formulário específico para o professor pontuar o que ele quer observar, o que ele precisa observar, e aí a partir também do que o aluno traz da sala de aula, do que o professor de estágio observa é levado para a sala de debates de aula com a práxis [...] Então Andréia o professor de estágio acompanha esse aluno na sala dele e leva de acordo com suas observações, com as necessidades formativas que ele vê importante, né que ele percebe que é importante, leva para a sala para debater, conversar com o professor de práxis, que a gente fala Teoria e Prática é... Teoria... como é o componente? é... Estudos teóricos, não, eu confundo, eu chamo Práxis mas é... veja se você... Estudos teóricos e metodológicos não? Você achou aí? É que a gente chama Práxis, esse componente que mudou de nomenclatura duas, três vezes.

E: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Práxis Pedagógica

P: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Prática Pedagógica, pronto. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Prática Pedagógica, que a gente chama de práxis né. Então, e aí, essa é uma... essa é um enfoque muito importante do projeto e do programa que é aproveitar a experiência desse professor-aluno para refletir a educação, refletir a sala de aula, refletir as questões de aprendizagem, então aí se aborda as questões que envolvem o ensino né. E aí, mas como o pedagogo ele precisa se qualificar em mais de uma, digamos assim, uma qualificação ele precisa experienciar as diversas modalidades de ensino né em que ele pode atuar, que é no caso Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, Gestão Escolar né, o Ensino em.... Educação em espaços não-escolares, o pedagogo também atua, então ele precisa/ a formação dele precisa contemplar experiências desses diversos espaços de atuação do pedagogo, a EJA né que é Educação de Jovens e Adultos. Então fora o espaço que ele está lotado oficialmente pela Secretaria de Educação em que ele trabalha enquanto professor, ele precisa desenvolver estágio, experimentar o estágio em outra modalidade sob a escolha dele, a escolha vai ao encontro do interesse do aluno, da Secretaria de Educação e do PARFOR. Então a gente senta com a Secretaria de Educação, o professor de estágio faz um mapeamento conjuntamente com o professor coordenador do curso, faz um mapeamento de todos os alunos, que turma ele está, que modalidade de ensino ele está fazendo estágio, para nos próximos semestres alocá-lo em outra modalidade entendeu? Que ele cumpra pelo menos 75 horas em outras. Então você pode perceber que os nossos cursos, a maior parte de tempo de estágio é na sala de aula do professor-aluno, na sua própria sala de atuação. Mas ele em turno oposto, ele faz a complementação do estágio para que as outras modalidades sejam atendidas. Então muitos são gestores, por exemplo, muitos são gestores, então a gente aproveita/ são... coordenadores pedagógicos, ou gestor de escola, então a gente conta a carga horária desse trabalho dele enquanto gestor por que/ como estágio também.

E: Entendi. Que atividades que eles desenvolvem assim na própria na sala de aula. Eles passam por aquele processo da observação, do planejamento e da regência ou não, já é diretamente a regência?

P: Não. Aí quando ele está na sala... quando ele está é/ quando ele está na sala de aula que ele já atua ele precisa apresentar um projeto, mas aí ele não/ ele precisa apresentar um projeto do estágio, mas ele não tem referente à observação, porque ele já atua, ele já é regente da sala dele, Quem vai lá é o professor que estágio que vai observar. Mas ele já é regente, não é isso? Agora, quando ele vai para outro nível de ensino, por exemplo, ele é professor do ensino fundamental, ele vai estagiar na educação infantil, ele apresenta um projeto com período de

observação, de coparticipação, e de regência, entendeu?

E: Está certo, acho que ficou bem claro agora.

P: Ficou?

E: Ficou, eu entendi, ficou bem claro agora. [Nome do(a) coordenador(a) suprimido] aí, eu tenho aqui uma questão para fazer para você assim que eu acho que é mais no sentido assim, pessoal, o que você considera importante/ você tem algo assim que você consideraria necessário alterar no curso? Ou manter né. O que você considera assim que ainda precisa/

P: Alterar?

E: Isso.

P: Alterar ou manter...

E: O que você acha importante manter ou alterar no curso.

P: Ahh no curso. Olha no primeiro momento assim, eu sempre sou muito otimista e valorizo muito o programa, eu acho que o PARFOR ele trouxe uma contribuição enorme. Muitos, muitos... muitos professores conseguiram ser formados, conseguiram inclusive intervir lá na sua realidade de escola a partir da formação do PARFOR. Então o PARFOR ele é um desafio né, por que nós lidamos com todas as limitações que são... já fazem parte do próprio sistema educacional, não é isso? Então a gente lida com as limitações às vezes daquela parceria que a gente perspectivava né, uma parceria com as prefeituras, por exemplo, as prefeituras muitas vezes você tem um convênio é... uma das coisas que eu mudaria ou que eu proporia era que as prefeituras, as Secretarias de educação elas fossem obrigadas a assumir mesmo os seus, o que eles... digamos a contrapartida que elas se comprometem a assumir e que muitas vezes para elas assumirem depende de muitas idas e vindas, às vezes tem cursos que até arrisca parar, as vezes a própria universidade tem que compor, tem que às vezes assumir responsabilidades que foram compactuadas com outro ente a gente assume para poder não ter o prejuízo. Então uma das coisas que eu acho que deveriam ter uma amarração melhor, é essa coisa mais da obrigação que o gestor... que assumisse. Porque o que acontece, geralmente o curso, quando você faz um contrato, um convênio com uma gestão, aí se mudar de gestão, por exemplo, e houver uma eleição municipal e mudar de gestor aí gera uma série de dificuldades, que muitas vezes o gestor... por que no Brasil infelizmente você tem uma mentalidade que as pessoas veem as coisas de forma privada e não como políticas de Estado, políticas não é? políticas institucionais não é? Então quando você assume um convênio com a Secretaria de Educação, por exemplo, não está fazendo um convênio pessoal, a pessoa do Prefeito ou do Secretário, mas é um convênio institucional que está envolvido... que estão envolvidos outros entes né, federados, que está envolvido os alunos, as pessoas, o cidadão, enfim. Mas a gente tem

sempre essa problemática, quando você tem um convênio com o curso, está indo tudo bem, tudo certinho, aí tem uma gestão, uma eleição, aí na eleição foram/ foi um outro grupo que assu/ que foi eleito um outro Secretário que não foi com ele que houve o acordo, e aí às vezes ele fica negligente. Então eu mudaria, eu acho que precisa de instrumentos legais, ou instrumentos mais... digamos assim, eu não sei, específicos que obriguem o gestor a cumprir o que foi acordado independente não é? Independente de eles concordarem ou não, independente de ser uma coisa é... que eles considerem importante ou não. E a outra coisa é que esse recurso da contrapartida das prefeituras que estejam previstos na... nas suas legislações, nos seus planos de ação da educação do município né, já que eles recebem recursos do FUNDEB né para... para... para dar suporte à melhoria da educação básica né. E esse programa é um programa que se volta para a melhoria da educação básica, entendeu. Então assim a contrapartida que eu falo é a passagem e a estadia do professor que vem de longe às vezes para poder ministrar as aulas né, e muitas vezes a gente se depara com a dificuldade de transporte, as dificuldade de alimentação, a dificuldade de um local para pode acontecer, por que alguns estão se dando muito bem num determinado espaço, aí a gestão muda e quer mudar tudo e aí? Então assim eu mudaria né, mas assim eu penso também que mudar e adequar tem a ver com a gente experimentar e também o PARFOR tem essa característica de se abrir para/ ouvir a população local, a demanda local, então é uma questão de adaptar, flexibilizar nesse sentido, entendeu? Mas do ponto de vista da proposta curricular eu acho muito boa a proposta curricular do PARFOR, acho melhor inclusive da/ ela inclusive tem é... nós tivemos um encontro em [Nome do município suprimido] da [Nome da instituição suprimido] para discutir estágio né. Encontro geral de Estágio. Há essa discussão em função de adaptar né o próprio estágio às novas demandas, novas... os marcos legais né, atuais. E assim uma das coisas que foram colocadas que o PARFOR contribuiu muito para esse... essa chacoalhada dos cursos em termos dos outros cursos que a gente chama dos cursos regulares né, a pensarem os seus currículos né, a pensarem. A incluir, por exemplo, educação especial incluir educação... os direitos humanos, incluir nos currículos não é, incluir educação ambiental, tópicos né importantes, a educação... educação étnico racial né, tem educação indígena. Então tem muitos componentes que o PARFOR atualizou por que houve essa possibilidade de construir um projeto novo que está inspirando os cursos tradicionais, cursos regulares que tinham os seus currículos já assim andando e que essa legislação que vem é... questionando, trazendo novas demandas, trazendo novas propostas é... não estavam/ não tinham sido pensadas ainda e só foram... só foram digamos assim pensadas e revistas a partir do PARFOR. Então acho que o PARFOR... por que é um programa que mobilizou também

quase o quadro de professores da universidade como um todo né, então todos eles trabalhando, então fica muito legal assim a experiência, a troca, muito boa.

E: Ah então está joia [Nome do(a) coordenador(a) suprimido]. Eram mais essas questões mesmo né, algumas que eu queria aprofundar mais e acho que esclareceu bastante sobre os componentes. Acho que é isso assim, por enquanto as minhas questões a gente finaliza por aqui. Quero agradecer assim toda atenção que você me deu, foi muito bom e espero assim/ eu tenho certeza que vai me ajudar bastante na pesquisa né. Eu acho que vai ter bastante coisa para discutir aqui.

P: Ok Andréia. Estou a sua disposição para o que você precisar, se precisar de mais informações, se quiser tirar alguma dúvida, esclarecer alguma coisa, acrescentar alguma coisa, no momento que você precisar pode ligar, pode dar um toque eu estou aqui à sua disposição, material, documento, o que seja viu. Lembre... não sei se você lembra que eu te falei do Encontro de Estágio, que eu ia participar desse encontro e que talvez eu trouxesse novidade. Na verdade assim o encontro foi muito bom, mas abordou o regimento geral da [Nome da instituição suprimido] né de estágio, e aí nós vamos adequar o regimento de estágio do PARFOR a esse regimento da [Nome da instituição suprimido]. Mas pelas discussões de lá não tem muita coisa a mudar, por que nós do PARFOR já estávamos... já fizemos a nossa proposta de estágio bem próxima, bem adequada ao que a legislação de estágio prevê e que as diretrizes das licenciaturas né que é 2015 me parece, então a gente já tem realmente uma... essa... já não temos muita coisa a mudar.

E: Ah então está joia, então era mais isso mesmo assim sobre o estágio... e aí se você puder, depois você prefere que eu mande pelo e-mail pedindo para você aquele documento que tem aqueles critérios para o acompanhamento do estágio? Por que ele vai me ajudar bastante também.

P: Pronto. Eu vou mandar o documento para você tanto do estágio quanto aquele documento que é a proposta das atividades complementares, lembra? As atividades complementares tem um formulário também que orienta né como fazer. E a outra coisa que eu po/ ah o que eu tiver assim a mais eu mando para você, viu eu mando para o seu e-mail. Agora você ficou de me passar, depois que você fizer a leitura da... a leitura não, que você fizer a decodificação da entrevista você manda para mim, é isso?

E: Isso, eu já estou na metade né, e a hora que eu terminar eu já te envio.

E: Obrigada [Nome do(a) coordenador(a) suprimido] por tudo viu. Desculpa alguma coisa aí, por que a gente toma um pouquinho do tempo mas vai ser importante aqui para a pesquisa.

P: Para mim um prazer viu contribuir tá bom. É um prazer. Quando você precisar, o momento

que você precisar, o que estiver ao meu alcance eu vou compartilhar com você está bom?

E: Está ótimo [Nome do(a) coordenador(a) suprimido], obrigada viu. Boa noite para você.

Tchau, beijo.

P: Uma boa noite, tchau, beijo.

APÊNDICE F - ORGANIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS NO PARFOR					
	TOTAL	APROVEITAMENTO/LEI	MODALIDADES	SUBTOTAL DE HORAS	CARACTERÍSTICAS
PARFOR1/Nordeste	315 h.	Aproveitamento de carga horária, de acordo com a regulamentação específica (não encontrada).	Estágio em Docência na Educação Infantil	90 h.	• Na sala de aula de outros professores • Distanciamento da própria prática • Instaurar práticas • Aprender mais/ conhecimento de outras realidades • flexibilizar o horário de trabalho dos professores • Pode ser em equipes • realizado do 6º período ao 8º período
			Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental	135 h.	
			Estágio em Gestão de Sistemas e Unidades Escolares Monografia	90 h.	
PARFOR2/Nordeste	450 h.	Outra particularidade é o fato de que o aproveitamento de estudos não está estabelecido neste Programa caracterizado como Primeira Licenciatura (Kit do Aluno, p. 02)	Estágio Curricular Supervisionado I	75 h.	• na própria sala de aula quando se refere ao nível de escolarização em que ele atua e em outras salas de aula • Aproximação com a própria prática • ressignificação dos conhecimentos • construção de uma <i>práxis</i> educativa/ ação-reflexão-ação • fundamenta nos princípios da pesquisa-ação: • Registro de estágio (Portfólio, Diário Reflexivo, memorial, dentre outros) • realizado em todos os períodos do curso
			Estágio Curricular Supervisionado II	75 h.	
			Estágio Curricular Supervisionado III	75 h.	
			Estágio Curricular Supervisionado IV	75 h.	
			Estágio Curricular Supervisionado V	75 h.	
			Estágio Curricular Supervisionado VI	75 h.	

PARFOR3/Sudeste	500 h.	Dispensa de um percentual da carga horária	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creches	100 h. (3º semestre)	• Distanciamento da própria prática Obs: esta proposta foi modificada ao longo do curso e seu cumprimento passou a ser realizado por meio de atividades diversificadas (dramatizações, seminários, visitas à Bienal do livro, etc)
			Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré Escolas	100 h. (4º semestre)	
			Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional	100 h. (6º semestre)	
			Estágio Curricular Supervisionado: Anos iniciais do ensino fundamental I	100 h. (7º semestre)	
			Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	100 h. (8º semestre)	
PARFOR4/Norte	300 h.		Projeto de estágio	60 h. (5º semestre)	• Na sala de aula de outros professores • Distanciamento da própria prática • consolidação de uma postura profissional embasada na atuação empírico-teórica • princípios da pesquisa-ação e etnografia • sozinho ou em grupo • relatório seguindo a técnica etnográfica de caderno de campo, • Formulário de avaliação • 5º ao 7º período (que tem um total de 9 períodos)
			Estágio da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	120 h. (6º semestre)	
			Estágio dos Anos Iniciais da Educação Fundamental	120 h. (7º semestre)	
PARFOR5/Nordeste	340 h.	até 200 horas.	Estágio 1	85 h.	• Realizada na própria unidade de lotação do professor cursista • Em grupo ou individual • relatório circunstanciado
			Estágio 2	85 h	
			Estágio 3	85 h	
			Estágio 4	85 h	

					do segundo ao sexto semestre (total de seis semestres)
PARFOR6/Nordeste	300h.	Não faz aproveitamento	Estágio Supervisionado I (Fase exploratória)	90h	• pesquisa-ação • momentos na própria sala e em outras salas Entre o 6º, 7º e 8º semestres (composto por 8 semestres)
			Estágio Supervisionado II (Fase de Planejamento)	90h	
			Estágio Supervisionado III (Fase de ação e avaliação)	120h	
PARFOR7/Sul	344h.	Dispensa de até 200h. (deliberação/2011)	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil	100h. (3ª série/semestre)	• Na sala de aula de outros professores • Distanciamento da própria prática • Individual ou em dupla 3º ao 5º semestres (são 5 semestres)
			Estágio Curricular Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	100h. (4ª série/semestre)	
			Estágio Curricular Supervisionado: em Gestão da Educação escolar	72h. (4ª série/semestre)	
			Estágio Curricular Supervisionado: em Gestão da Educação não formal	72h. (5ª série/semestre)	

APÊNDICE G - LEVANTAMENTO DE ESTUDOS COM COMBINAÇÕES DE EXPRESSÕES NA BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) - DE 2009 A 2016						
Identificação da expressão	Todos os campos	Total	Tipo de trabalho	Quantidade por tipo de trabalho	Trabalhos repetidos que serão excluídos	Total por tipo de formação
1	"Formação continuada" + "Professor experiente"	2	Dissertação	1	0	76
			Tese	1	0	
2	"Formação continuada" + "Professores experientes"	2	Dissertação	1	1	
			Tese	1	1	
3	"Formação continuada" + "Professor com experiência"	1	Dissertação	0	0	
			Tese	1	0	
4	"Formação continuada" + "Professores com experiência"	2	Dissertação	1	0	
			Tese	1	1	
5	"Formação continuada" + "Experiência docente"	18	Dissertação	14	0	
			Tese	4	1	
6	"Formação continuada" + "Experiência do professor"	1	Dissertação	0	0	
			Tese	1	0	
7	"Formação continuada" + "Experiência dos professores"	9	Dissertação	7	1	
			Tese	2	1	
8	"Formação continuada" + "Desenvolvimento profissional docente"	31	Dissertação	21	3	
			Tese	10	0	
9	"Formação continuada" + "Epistemologia da prática"	10	Dissertação	6	0	
			Tese	4	0	
10	"Formação contínua" + "Professor experiente"	1	Dissertação	0	0	13
			Tese	1	0	
11	"Formação contínua" + "Professores experientes"	1	Dissertação	0	0	
			Tese	1	1	
12	"Formação contínua" + "Professor com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
13	"Formação contínua" + "Professores com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
14	"Formação contínua" + "Experiência docente"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
15	"Formação contínua" + "Experiência do professor"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	

16	"Formação contínua" + "Experiência dos professores"	1	Dissertação	1	0	
			Tese	0	0	
17	"Formação contínua" + "Desenvolvimento profissional docente"	8	Dissertação	4	2	
			Tese	4	0	
18	"Formação contínua" + "Epistemologia da prática"	2	Dissertação	1	1	
			Tese	1	0	
19	"Formação em serviço" + "Professor experiente"	0	Dissertação	0	0	5
			Tese	0	0	
20	"Formação em serviço" + "Professores experientes"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
21	"Formação em serviço" + "Professor com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
22	"Formação em serviço" + "Professores com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
23	"Formação em serviço" + "Experiência docente"	2	Dissertação	1	0	
			Tese	1	0	
24	"Formação em serviço" + "Experiência do professor"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
25	"Formação em serviço" + "Experiência dos professores"	1	Dissertação	1	1	
			Tese	0	0	
26	"Formação em serviço" + "Desenvolvimento profissional docente"	2	Dissertação	2	1	
			Tese	0	0	
27	"Formação em serviço" + "Epistemologia da prática"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
28	"Formação docente em serviço" + "Professor experiente"	1	Dissertação	1	0	3
			Tese	0	0	
29	"Formação docente em serviço" + "Professores experientes"	1	Dissertação	1	1	
			Tese	0	0	
30	"Formação docente em serviço" + "Professor com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
31	"Formação docente em serviço" + "Professores com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
32	"Formação docente em serviço" + "Experiência docente"	1	Dissertação	1	1	
			Tese	0	0	
33	"Formação docente em serviço" + "Experiência do professor"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	

34	"Formação docente em serviço" + "Experiência dos professores"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
35	"Formação docente em serviço" + "Desenvolvimento profissional docente"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
36	"Formação docente em serviço" + "Epistemologia da prática"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
37	"Formação de professores em serviço" + "Professor experiente"	0	Dissertação	0	0	2
			Tese	0	0	
38	"Formação de professores em serviço" + "Professores experientes"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
39	"Formação de professores em serviço" + "Professor com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
40	"Formação de professores em serviço" + "Professores com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
41	"Formação de professores em serviço" + "Experiência docente"	1	Dissertação	0	0	
			Tese	1	1	
42	"Formação de professores em serviço" + "Experiência do professor"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
43	"Formação de professores em serviço" + "Experiência dos professores"	1	Dissertação	0	0	
			Tese	1	0	
44	"Formação de professores em serviço" + "Desenvolvimento profissional docente"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
45	"Formação de professores em serviço" + "Epistemologia da prática"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
46	"Formação em exercício" + "Professor experiente"	0	Dissertação	0	0	1
			Tese	0	0	
47	"Formação em exercício" + "Professores experientes"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
48	"Formação em exercício" + "Professor com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
49	"Formação em exercício" + "Professores com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
50	"Formação em exercício" + "Experiência docente"	1	Dissertação	1	0	
			Tese	0	0	
51	"Formação em exercício" + "Experiência do professor"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	

52	"Formação em exercício" + "Experiência dos professores"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
53	"Formação em exercício" + "Desenvolvimento profissional docente"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
54	"Formação em exercício" + "Epistemologia da prática"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
55	"Formação docente em exercício" + "Professor experiente"	0	Dissertação	0	0	0
			Tese	0	0	
56	"Formação docente em exercício" + "Professores experientes"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
57	"Formação docente em exercício" + "Professor com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
58	"Formação docente em exercício" + "Professores com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
59	"Formação docente em exercício" + "Experiência docente"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
60	"Formação docente em exercício" + "Experiência do professor"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
61	"Formação docente em exercício" + "Experiência dos professores"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
62	"Formação docente em exercício" + "Desenvolvimento profissional docente"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
63	"Formação docente em exercício" + "Epistemologia da prática"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
64	"Formação de professores em exercício" + "Professor experiente"	0	Dissertação	0	0	1
			Tese	0	0	
65	"Formação de professores em exercício" + "Professores experientes"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
66	"Formação de professores em exercício" + "Professor com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
67	"Formação de professores em exercício" + "Professores com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
68	"Formação de professores em exercício" + "Experiência docente"	1	Dissertação	1	1	
			Tese	0	0	
69	"Formação de professores em exercício" + "Experiência do professor"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	

70	"Formação de professores em exercício" + "Experiência dos professores"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
71	"Formação de professores em exercício" + "Desenvolvimento profissional docente"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
72	"Formação de professores em exercício" + "Epistemologia da prática"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
73	"Formação ao longo da vida" + "Professor experiente"	1	Dissertação	1	1	3
			Tese	0	0	
74	"Formação ao longo da vida" + "Professores experientes"	1	Dissertação	1	1	
			Tese	0	0	
75	"Formação ao longo da vida" + "Professor com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
76	"Formação ao longo da vida" + "Professores com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
77	"Formação ao longo da vida" + "Experiência docente"	1	Dissertação	1	1	
			Tese	0	0	
78	"Formação ao longo da vida" + "Experiência do professor"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
79	"Formação ao longo da vida" + "Experiência dos professores"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
80	"Formação ao longo da vida" + "Desenvolvimento profissional docente"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
81	"Formação ao longo da vida" + "Epistemologia da prática"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
82	"Formação de professores ao longo da vida" + "Professor experiente"	0	Dissertação	0	0	0
			Tese	0	0	
83	"Formação de professores ao longo da vida" + "Professores experientes"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
84	"Formação de professores ao longo da vida" + "Professor com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
85	"Formação de professores ao longo da vida" + "Professores com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
86	"Formação de professores ao longo da vida" + "Experiência docente"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
87	"Formação de professores ao longo da vida" + "Experiência do professor"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	

88	"Formação de professores ao longo da vida" + "Experiência dos professores"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
89	"Formação de professores ao longo da vida" + "Desenvolvimento profissional docente"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
90	"Formação de professores ao longo da vida" + "Epistemologia da prática"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
91	"Formação docente ao longo da vida" + "Professor experiente"	0	Dissertação	0	0	0
			Tese	0	0	
92	"Formação docente ao longo da vida" + "Professores experientes"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
93	"Formação docente ao longo da vida" + "Professor com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
94	"Formação docente ao longo da vida" + "Professores com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
95	"Formação docente ao longo da vida" + "Experiência docente"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
96	"Formação docente ao longo da vida" + "Experiência do professor"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
97	"Formação docente ao longo da vida" + "Experiência dos professores"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
98	"Formação docente ao longo da vida" + "Desenvolvimento profissional docente"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
99	"Formação docente ao longo da vida" + "Epistemologia da prática"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
100	"Formação permanente" + "Professor experiente"	1	Dissertação	1	0	13
			Tese	0	0	
101	"Formação permanente" + "Professores experientes"	1	Dissertação	1	1	
			Tese	0	0	
102	"Formação permanente" + "Professor com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
103	"Formação permanente" + "Professores com experiência"	0	Dissertação	0	0	
			Tese	0	0	
104	"Formação permanente" + "Experiência docente"	1	Dissertação	1	0	
			Tese	0	0	
105	"Formação permanente" + "Experiência do professor"	0	Dissertação	0	0	

			Tese	0	0	
106	"Formação permanente" + "Experiência dos professores"	1	Dissertação	1	0	
			Tese	0	0	
107	"Formação permanente" + "Desenvolvimento profissional docente"	7	Dissertação	5	2	
			Tese	2	1	
108	"Formação permanente" + "Epistemologia da prática"	2	Dissertação	1	1	
			Tese	1	0	
		117		117	27	