



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Alves Garcia, Maria Manuela
Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização
Educação Unisinos, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 57-67
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644339007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização

Curriculum reforms and initial education: Knowledge and professionalization

Maria Manuela Alves Garcia
garciamariamanuela@gmail.com

Resumo: Tem-se como objetivo uma leitura, na perspectiva da governamentalidade, do discurso e das políticas curriculares, sobre a questão da profissionalização docente presente nas reformas curriculares, que, desde os anos de 1990, vêm pautando o campo da formação inicial de professores no Brasil e no mundo. Mais especificamente, faz-se uma análise dos sentidos de profissionalismo e profissionalidade docente e dos saberes da formação inicial que são privilegiados pela política oficial para os currículos dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de nível superior, tendo por base os textos da legislação aprovada no Conselho Nacional de Educação – Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002, Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 2/2002 –, que instituíram a reforma no Brasil no início deste século. Complementa-se essa fonte de dados com algumas observações que são o resultado de investigações que, ao longo da última década, vêm analisando os efeitos dessa política em cursos de licenciatura, com o objetivo de avaliar os seus impactos nos currículos e na identidade profissional docente. Argumenta-se que a formação inicial dos docentes para que estes atuem na Educação Básica vem-se pautando, do ponto de vista oficial, por uma racionalidade prática e instrumental, a qual reduz o professor a um especialista na gestão do processo de ensino e do seu desenvolvimento profissional, apontando, paradoxalmente, para a desintelectualização dos currículos e para a desprofissionalização desses professores.

Palavras-chave: reformas curriculares, profissionalização docente, formação inicial.

Abstract: This work aims at providing an overview, from the perspective of governmentality, discourse and curriculum policies, on the issue of teachers' professionalization in the curricular reforms that have guided the field of initial teacher education in Brazil and around the world since the 1990's. For such, an analysis of professionalism, teaching professionalism and education in initial training, whose official policies have privileged bachelor's degree and undergraduate levels based on the legislation texts – Ordinance CNE / CP 009/2001 and Resolution CNE / CP 01/2002, Ordinance CNE / CP 28/2001 and Resolution CNE / CP 2/2002 – which introduced the reform earlier this century in Brazil, is made. This database is supplemented by observations resulting from investigations over the last decade which have discussed the effects of this policy on undergraduate programs, for the purpose of assessing their impact on curriculum and teachers' professional identity. It is argued that the initial training of teachers to work in Elementary Education has been guided, from an official point of view, by a practical and instrumental rationality that reduces the teacher to an expert in the management of the teaching process and his professional development, pointing, paradoxically, towards curriculum de-intellectualization and teacher de-professionalization.

Keywords: curriculum reform, teacher professionalization, initial training.

A formação de professores é, sem dúvida, um dos grandes temas e objeto dos investimentos das políticas educacionais em curso no país e no mundo. Sobretudo em países como o Brasil, de profundas desigualdades educacionais e ambiciosas metas no campo da educação básica a serem alcançadas em prazos exíguos. Condição que baliza a entrada no reino dos países desenvolvidos, a formação profissional dos docentes tem sido um dos focos das políticas na busca de eficiência e qualidade para a escola básica.

Com inspiração em estudos de Michel Foucault e do campo das políticas educacionais e curriculares, faz-se, neste texto, uma leitura sobre a perspectiva de profissionalização docente presente nas reformas curriculares que, desde os anos de 1990, vêm pautando o campo da formação inicial de professores. Para isso, no desenvolvimento da argumentação, destacam-se, em particular, os sentidos de profissionalismo e profissionalidade docente e as mudanças nos saberes da formação profissional que vêm sendo estimulados pela política oficial para a formação inicial dos professores da educação básica em cursos de licenciatura, de graduação plena e de nível superior, tendo por base os textos da legislação do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002, Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 2/2002 –, os quais instituíram a reforma dos cursos de licenciatura no início deste século. Complementa-se essa fonte de dados com algumas observações que são resultado de investigações que, ao longo da última década, vêm analisando os efeitos dessa política em currículos de cursos de licenciatura, com o objetivo de avaliar os seus impactos nos saberes da formação inicial dos docentes e

na profissionalização inicial dos docentes (Diniz-Pereira e Viana, 2010; Garcia *et al.*, 2013).

Argumenta-se que essas políticas vêm estimulando formas de profissionalismo e profissionalidades docentes baseadas em uma performatividade pragmática, autorresponsável, autorreflexiva e autogerenciável, tendo a prática como tecnologia do eu (Garcia *et al.*, 2013), capaz de possibilitar a construção de uma forma de subjetividade autônoma e autorreflexiva. Está em curso uma desintelectualização da formação de professores, ou, ainda, o estímulo a uma forma de profissionalização restrita que entende o professor ou a professora como um técnico, um *expert* na gestão do processo de ensino e aprendizagem, que acontece, sobretudo, no âmbito das salas de aula. Um/a profissional que tem como característica habilidades e competências muito específicas relacionadas ao processo instrucional, as quais devem ser desenvolvidas em contextos simétricos àqueles onde esses futuros profissionais irão atuar, ou seja, sobretudo em contextos de prática de ensino escolar, de modo que essas habilidades e competências possam ser certificadas, monitoradas e auditadas através de avaliações sistêmicas. Espera-se que esse professor-profissional seja capaz de responsabilizar-se por seus desempenhos, mas também por sua formação e autoformação, sendo um eterno aprendiz em uma sociedade do conhecimento que exige um trabalhador flexível capaz de adaptar-se rapidamente a novos processos de trabalho e consumo em culturas e mercados altamente voláteis, ao mesmo tempo em que avançam as políticas que crescentemente racionalizam e uniformizam os currículos, retirando a autonomia e a responsabilidade docente sobre os mesmos.

Articulando uma perspectiva de análise

Nos desenvolvimentos a seguir, trabalha-se com operadores analíticos oriundos das investigações de Michel Foucault (1990, 1995): governamentalidade, poder-saber e discurso. Inspirada nos estudos de Ball (1994, 2001, 2005, 2012), Popkewitz (1992, 1997), Lopes (2004) e outros autores, temos desenvolvido, e escrito sobre isso, uma compreensão de como as políticas são constituídas na articulação entre o macro e o micro, entre o global e o local, sendo ressignificadas em diversas instâncias do sistema educacional à luz das mentalidades, das culturas, das tradições e das histórias e recursos das instituições (Garcia e Osório, 2013).

As políticas educacionais e curriculares, na atualidade, situam-se no âmbito da moldura institucional de uma racionalidade neoliberal que busca uma conformidade da ordem social e dos indivíduos aos princípios do mercado e do chamado capitalismo pós-industrial, marcado pela globalização e pela revolução nos meios de comunicação e informação. As interferências oficiais no campo da assistência social, da saúde e da educação, entre outras, são parte dos esforços de uma racionalidade governamental que tem como objeto de poder a gestão da vida de diferentes frações da população.

O conceito de governamentalidade, neste trabalho, é utilizado tanto em um sentido muito específico, tal como desenvolvido por Foucault nos cursos do Collège de France do final da década de 1970, pois trata-se, aqui, tanto do estudo de uma política educacional como de um conceito com um sentido mais geral.

De modo mais específico, governamentalidade é um conceito que permite recortar um domínio específico de relações e práticas de poder

referidas ao Estado, tal como este se constituiu a partir de meados do século XVIII, ou seja, enquanto um Estado de governo. Faz referência ao campo estratégico das relações de poder que, sob a égide do Estado, tem por alvo a população, por saber privilegiados a economia e, por instrumento principal, os dispositivos de segurança (Foucault, 1990). Já de modo mais geral, a governamentalidade funciona enquanto uma grade de análise das relações de poder, nas quais está implicada a maneira como se conduz a conduta dos outros e a si próprio e, crescentemente, ao longo da história, a regulação e a modulação da existência material e subjetiva humana.

A Pedagogia e o dispositivo da escolaridade obrigatória surgem no contexto da formação dos Estados Modernos como maquinarias que possibilitam certas formas de vida moralizadas, úteis e produtivas. Pelo menos desde o final do século XIX e início do século XX, a pedagogia e as ciências da educação, bem como as reformas no campo do currículo, envolvidas com a questão da expansão da escolaridade pública e da melhoria do ensino, têm sido de algum modo acompanhadas de discursos e propostas acerca da *profissão docente* e da *profissionalização* dos professores. A gestão do trabalho escolar e da identidade docente é uma condição necessária à administração dos sistemas educacionais (Lawn, 2001). As reformas educacionais e as políticas educacionais estabelecem condições e possibilidades para a emergência de certas formas de sensibilidade, estilos cognitivos e modos de agir dos docentes, seja nas escolas e nas salas de aula, seja em relação às negociações que estabelecem com suas autoimagens e representações acerca do que fazem e do modo como conduzem e administram sua carreira profissional.

Os termos *profissão* e *profissionalização* são construções sociais que mudam no tempo, como ressalta Popkewitz (1992), cujos significados precisam ser examinados a partir dos seus contextos históricos e sociais. Neste tempo, esses termos remetem, cada vez mais, a processos de especialização e formação profissional dos docentes (inicial e continuada), baseados em uma ordem prática e técnica, e a carreiras e condições de trabalho precarizadas e flexibilizadas. Cada vez menos pensa-se o exercício da docência amparada em uma forma de profissionalidade comprometida com uma ética pública e de ampla base intelectual, o que, certamente, tem contribuído para minar o *status social* e ocupacional dessa profissão.

Contemporaneamente, as formas de governo inventadas pela modernidade do século XVIII e XIX assumiram outras formas, envolvendo parcerias e programas que vão além do próprio aparelho do Estado ou das fronteiras locais e nacionais. Forças políticas e sociais diversas atuando de modo colaborativo estão hoje ativamente envolvidas no esforço de regulamentar e calcular a vida em lugares próximos e/ou distantes, seja nos hospitais, nos locais de trabalho, nas agências de segurança ou de prevenção do risco, nas escolas, etc. *Experts*, reunidos em fóruns e agências internacionais, elaboram documentos e estabelecem marcos e metas a serem atingidos por políticas nacionais, que, miscigenadas por realidades, valores, agências e significados locais, instituem ordenamentos que possibilitam certas formas de experiência e conhecimento para os agentes locais (Garcia e Osório, 2013).

Em um cenário em que o Estado torna-se mínimo como agente social e provedor de bem-estar aos trabalhadores e à população, mas, por outro lado, máximo como agente regula-

dor e auditor, governamentalizando outros agentes e instituições sociais nesse processo; no interior de uma lógica em que a forma da empresa e do mercado passam a enformar e a regular o conjunto de suas ações, os investimentos e os cálculos no campo da educação e do trabalho docente passam a se pautar por uma lógica econômica, em uma conjuntura de crise fiscal, de profunda concentração de riqueza e renda e consequente alastramento das misérias e desigualdades sociais. Em um contexto globalizado com essas marcas, a necessidade de resolver a defasagem que os chamados países pobres e em desenvolvimento têm em relação aos seus sistemas educacionais, quando comparados aos países mais industrializados, torna-se uma pauta prioritária de várias agências transnacionais ou supranacionais, como a UNESCO, a OREALC, a OCDE, o Banco Mundial, etc.

O discurso da globalização no Brasil, e da necessidade de participação do país com equidade no mercado global, tem sido um forte estopim das reformas no campo educacional desde a década de 1990, inclusive no campo da formação de professores. A educação, e a educação reformada, em especial, aparecem associadas à superação da miséria e do atraso, à empregabilidade, à diminuição da violência e do risco social e das desigualdades sociais e culturais, à inclusão digital e ao desenvolvimento tecnológico, envoltas em um discurso messiânico que perpassa alianças heterogêneas entre órgãos e agentes oficiais, públicos, estatais, da sociedade civil, governamentais, não governamentais, privados, filantrópicos, assistenciais, educativos, etc. Desde esses anos, todos os níveis e modalidades da educação no país têm sido objeto de políticas e programas que seguem orientações e metas estabelecidas de modo exógeno. Ainda que as interações

entre o global e o local exijam considerações complexas e dinâmicas, certos princípios e orientações são estabelecidos de modo exógeno e ressignificados em contextos locais.

A política educacional e curricular é, ao mesmo tempo, texto e discurso. Textos materializados na legislação oficial que abrangem um conjunto de saberes, tecnologias, instituições, sujeitos, etc., que balizam a organização dos currículos, indicam os saberes da formação profissional, os tempos e a duração dos cursos e a emergência de modos particulares de ser professor. Na perspectiva do discurso, a política é um espaço contestado, de constituição e produção de relações de saber e de poder que visam a objetivos particulares de governo das instituições escolares e seus sujeitos.

Como texto, as políticas são representações codificadas e decodificadas de modos complexos. Os textos das políticas são o resultado de compromissos variados, de relações de força entre diferentes posições, o que os torna por vezes obscuros, omissos, incompletos e sempre abertos à significação. Os textos das políticas definem a substância dos conflitos, identificam os lugares que devem ser ocupados pelos agentes escolares, distribuem e redistribuem as relações de poder, exigindo um esforço constante por parte de seus autores para fixar-lhes o sentido e assegurar a correta leitura do texto. Os textos das políticas são constantemente trabalhados e alterados em diferentes arenas da política, suas propostas e intenções são reorientadas no confronto com problemas como os recursos financeiros e humanos disponíveis, a mentalidade dos agentes, a força da tradição, etc. O conceito de recontextualização, desenvolvido por Bernstein (1994, 1998), é reappropriado no campo desses estudos para nomear os processos de ressig-

nificação implicados na construção das políticas curriculares.

Ainda sobre as relações entre os textos da política e os contextos da prática, diz Ball (1994) que os textos não falam claramente o que deve ser feito, mas criam circunstâncias nas quais é possível decidir entre um leque de opções possíveis. As políticas transformam algumas das condições sob as quais se trabalha, mas não modificam todas as circunstâncias. As políticas são ações sociais criativas e o resultado de conflitos entre interesses no contexto, não podendo ser lidas exclusivamente a partir dos textos.

Como discurso, a política curricular conecta necessidades de gestão e administração da população com as aspirações e expectativas individuais e está implicada em uma política de verdade e conhecimento na sociedade. O discurso tem conexões profundas com o desejo e o poder e tem efeitos de verdade, pois são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que tratam” (Foucault, 1995). As políticas são sistemas de práticas e um conjunto de éticas e valores implicados na produção de certas formas de sociabilidade, subjetividade e trabalho. Considerar as políticas como discurso significa estar atento às relações de poder-saber que são instituídas, modificadas ou deslocadas, e mapear seus efeitos seja na prática pedagógica ou na estrutura escolar, nos padrões de acesso e nas oportunidades sociais.

No discurso incorporado nos textos das políticas que reformaram os cursos de licenciatura no início do milênio, estão implicadas formas de raciocínio que instituem uma geografia do espaço social e pedagógico da formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil, indicando suas mazelas e perigos e anunciando suas esperanças e possibilidades. Essas formas de raciocínio dividem e capacitam os professores

e as professoras e seus formadores para a ação e a participação no mundo da escola e do trabalho docente, privilegiando determinados saberes e concepções de formação em detrimento de outros.

Os textos da política são tomados não como elementos reais e positivos que afirmam intenções, propósitos e vontades dos sujeitos, mas como veículos de práticas discursivas que estão imbricadas em sistemas de classificação que são culturais e históricas. Os discursos educacionais incorporados nos textos da reforma incorporam e instituem modos de raciocínio sobre a escola e o trabalho docente, promovem sistemas de inclusão e exclusão, permitindo distinções, categorias e diferenciações aplicadas aos objetos e aos sujeitos educacionais.

Profissionalismo docente na legislação curricular: efeitos nos saberes da formação e na profissionalização inicial dos docentes

A legislação preconiza o professor como profissional do ensino que tem como núcleo de sua tarefa o processo de ensino e aprendizagem e a gestão da sala de aula, estando atento à diversidade dos alunos, ao seu enriquecimento cultural, utilizando metodologias e estratégias investigativas e recursos de apoio didático que garantam o desenvolvimento dos conteúdos curriculares estabelecidos, estimulando hábitos de colaboração e trabalho em equipe entre os alunos. A docência, diz o Parecer CNE/CP 009/2001, o qual justificou e lançou os fundamentos da reforma dos cursos de licenciatura no início do milênio, deve ser a base da formação, tendo no horizonte as mudanças na organização pedagógica e curricular da educação básica e articulando teoria e prática (Brasil, 2001a, p. 4-5).

A legislação que reformou os cursos de licenciatura veio na esteira das modificações na educação básica introduzidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no final dos anos de 1990. O texto introdutório dos PCNs era muito claro ao indicar que o sucesso da nova política e a mudança do quadro da má qualidade do ensino da escola básica eram centralmente uma questão da “má qualidade da formação que tem sido ministrada” (MEC, 2001, p. 30), indicando a urgência de se rever os currículos da formação profissional dos docentes em termos de conteúdo e metodologia.

O discurso do texto político curricular oficial que reformou os currículos de licenciatura, mesmo utilizando certos axiomas ou enunciados caros aos movimentos pela formação do educador característicos da década de 1980, de exaltação do professor como produtor do currículo e articulador cultural; na associação com enunciados e proposições de outras políticas educacionais e curriculares, resulta na produção de sentidos contraditórios. A legislação que reformou os cursos de licenciatura (Parecer CNE/CP 009/2001) e os currículos da Educação Básica (PCNs) fala em autonomia e participação dos professores na elaboração curricular, mas outras medidas oficiais instituem exames nacionais de avaliação dos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior, como são, por exemplo, a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Preconiza o aperfeiçoamento profissional e a formação continuada, mas o que se observa são as imensas dificuldades que os professores da Educação Básica enfrentam para obterem licenças de suas rotinas de trabalho para qualificações de curto ou longo prazo. Indica qualificação profissional de

alto nível, mas institui a pedagogia das competências e a epistemologia da prática como os fundamentos da matriz curricular na formação inicial dos professores e nos currículos da Educação Básica.

As relações de interdiscursividade entre as diferentes políticas educacionais e curriculares é um aspecto extremamente importante a ser considerado na análise dos efeitos das políticas oficiais nas práticas escolares e no trabalho docente. Ao observar-se o conjunto das políticas docentes e curriculares instituídas tanto para a Educação Básica como para os cursos de licenciatura, pode-se concluir por suas fortes características regulatórias e conservadoras, sobrepondo-se a seus enunciados emancipatórios e iluministas. Se emergem aqui e ali anúncios e enunciados que remetem aos discursos das pedagogias críticas e progressistas que pautaram a defesa de uma escola democrática e popular nos anos de luta pela redemocratização da sociedade brasileira que caracterizou a década de 1980, a tônica das propostas em termos da organização dos currículos e do trabalho docente são de cunho gerencialista. Os professores são reduzidos à tarefa de executores eficientes de currículos e pacotes instrucionais previamente estabelecidos, por cujos resultados serão devidamente cobrados e recompensados (ou não!) através de adicionais salariais de tipo bônus, os quais caracterizam um tipo de trabalho precarizado e flexibilizado.

O Parecer CNE/CP 9/2010 incorpora algumas teses que a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) vem fazendo, desde sua criação, em 1990, a saber, a defesa da docência como base da formação do educador e de uma base comum nacional, ideias presentes no campo da formação de educadores desde 1980,

quando foi criado o Comitê Nacional Pró-formação do Educador, em meio às tentativas que os movimentos de docentes e de crítica educacional faziam para retirar das mãos do Estado as iniciativas de reformulação dos cursos de formação dos educadores.

Nesses anos, os documentos oficiais que recolhiam as posições das instituições e entidades participantes nos seminários regionais sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação definiam o professor de modo mais recorrente como um educador, no interior de um discurso que enfatizava a educação como ato político que deveria estar engajado na emancipação das consciências e da sociedade. *Educador*, defendia a crítica naqueles anos, é todo aquele profissional que desenvolve ações educativas que podem ter “múltiplas funções”, “dentro ou fora do sistema escolar, sem prejuízo de quaisquer especialidades” (MEC/SESu, 1982, p. 9, grifos meus). É:

o profissional que domina um conteúdo específico, *conhece e sabe utilizar técnicas e recursos didáticos e é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre* (MEC/SESu, 1982, p. 9, grifos meus).

É interessante observar comparativamente como nesses anos era definida a profissionalidade docente e as demandas em termos dos saberes necessários para a profissionalização dos professores quando se tratava da formação inicial. Em pouco mais de 30 anos, outro senso comum e linguagem instalaram-se no campo, conquistando mentes e corações antes mais críticos e radicais. A base comum à formação de todos os profissionais da educação era entendida como uma “ampla e sólida base de

formação geral e pedagógica” à qual deveria ser articulada a formação específica para atender aos diferentes campos de trabalho.

O discurso atual das políticas oficiais para a formação do educador da educação básica é também o de defender a docência como base da formação, mas definida em termos do ensino ou do processo instrucional capaz de garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos, expresso na forma de desempenhos mensuráveis e dados estatísticos. A ação do professor é significada como pertinente à sala de aula e ao processo instrucional, à definição dos projetos curriculares da escola e a todos os aspectos e âmbitos que estão referidos ao processo de ensino, implicando o estreitamento dos vínculos com o conjunto da escola e da comunidade. O professor é responsabilizado por sua formação e autoformação, estimula-se o aprendiz para toda vida e o empreendedor de si próprio. A reflexão e a autorreflexão na ação são a racionalidade instrumental (instrucional) dessa pedagogia que pretende formar o professor prático-reflexivo.

O axioma da docência como base da formação do educador é um enunciado diferente nos textos da ANFOPE. O educador é sim definido enquanto um profissional do ensino, mas a docência é trabalho pedagógico e é trabalho social e político, compreendido como uma totalidade que requer, para isso, uma

sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola [...] que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional (ANFOPE, 2000, p. 11).

A formação dos professores tem então de ser ampla, “com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com uma consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade [...].” (ANFOPE, 2000, p. 9).

Já a formação profissional dos docentes é entendida, nas políticas educacionais contemporâneas, como “a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (Brasil, 2001a, p. 29).

A formação profissional é entendida do ponto de vista da legislação como a fabricação de um funcionário que irá exercer suas funções no quadro da administração do Estado, atento ao mandato das políticas educacionais e curriculares propostas pelo Estado e atento às formas de regulação do trabalho escolar e docente, especialmente através dos exames nacionais e da certificação de professores, baseados nos referenciais curriculares e na aferição das competências. Há uma conexão estreita entre as mudanças nos processos de formação dos professores e as demandas do Estado relativas ao êxito da escola brasileira de educação básica, definido pela melhoria dos índices de desempenho da população escolar desse nível de ensino, medido por sistemas de avaliação padronizados nacionalmente.

As definições, as quais posicionam o professor como um especialista na gestão da aprendizagem de seus alunos, submetem o profissionalismo e a profissionalidade docente às metas oficiais para a educação básica brasileira, estabelecidas pelos governos das últimas décadas em consonância com organismos transnacionais como a OCDE e a OREALC/UNESCO, os quais se utilizam de sistemas de comparação

com os países mais desenvolvidos e industrializados.

A ênfase na formação prática e na pedagogia das competências está entre as principais diretrizes que fazem parte da agenda internacional para as reformas na formação de professores nos países que recebem auxílio técnico e financeiro de organismos como a UNESCO e o Banco Mundial (Maués, 2003; Maués e Camargo, 2014). A primazia da prática aparece ao lado da importância da formação continuada e da proposta de um modelo de “universitarização” da formação que defende o aproveitamento e a validação das experiências anteriores e a prioridade do aprendizado prático-técnico da docência em locais o mais próximos dos locais onde é efetivamente exercida, ou seja, em contextos escolares ou de simetria invertida. O ideal formativo do docente prático-reflexivo é a síntese dessa proposta.

A fé quase que inabalável em um tipo de saber tácito que se desenvolve nas experiências do cotidiano pauta os requerimentos de qualidade dos processos formativos dos docentes e fortalece o argumento de que os currículos de licenciatura têm sido muito teóricos, conteudistas, desvinculados das realidades escolares de massa e, segundo alguns defendem, recheados de ideologias de esquerda. Sob essas premissas e sob a carência de professores no continente africano e nos países em desenvolvimento para atender as demandas de universalização dos sistemas nacionais de ensino que se edificaram no pós-colonialismo (Moon, 2008), erigi-se a prática como a fonte dos saberes docentes que realmente interessam na formação e fazem a diferença na constituição da competência dos professores para gerenciar o ensino e avaliar o rendimento escolar. Esses argumentos e propostas têm tal poder de convencimento que, de modo

mais radical ou híbrido, aparecem em diferentes propostas e modalidades de educação e formação de professores, tanto no Brasil como no mundo. Programas como o PIBID¹, o Teach For America (TFA)², o Teach For All³, para citar alguns que atualmente são alvos inegáveis de simpatia e sucesso quase que incontestáveis, sendo exemplos desse tipo de proposta.

Essa forma de profissionalismo e profissionalidade aparece ainda no texto curricular oficial quando indica os saberes que devem fazer parte da educação do professor nos cursos de licenciatura de nível superior. O discurso curricular oficial consagra uma pedagogia centrada nas competências, definidas como “saber-fazer”, ações e “formas de atuação”, conhecimentos e habilidades que são mobilizadas “em situação”, na resolução de problemas no âmbito do ensino e da aprendizagem. Os saberes da formação são descritos em termos de competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e, por último, as referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2001a, p. 41-44).

Além das competências, o texto do CNE indica também os conhecimentos que devem participar do desenvolvimento profissional dos futuros professores durante a formação inicial. São, na verdade, os denominados saberes docentes, os quais incluem os conhecimentos profissionais ou das ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes disciplinares e curriculares e os saberes experenciais. O texto do CNE enumera-os do seguinte modo, entre os quais figura o conhecimento advindo da experiência como um campo de saber autônomo: “Cultura geral e profissional”; “Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos”; “Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação”; “Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino”; “Conhecimento pedagógico”; “Conhecimento advindo da experiência” (Brasil, 2001a, p. 44-49).

Nesse conjunto de conhecimentos, os saberes experenciais são efetivamente privilegiados, pela ênfase nas competências, na reflexão na ação, na solução de problemas e na metodologia de projetos como estratégias didáticas recomendadas. Mas é sobretudo pela matriz curricular proposta pela Resolução CNE/CP 2/2002 (Brasil, 2002b) que a prática adquire um lugar de relevância no curso da formação. Essa matriz curricular, ao definir os componentes obrigatórios da formação e a distribuição do tempo mínimo do curso de licenciatura (2.800h), aloca 400h para o componente do estágio supervisionado e outras 400h para

o que denomina de prática como componente curricular (PCC). Sendo as demais, 1.800h destinadas a “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e dedicadas às atividades de ensino e aprendizagem”, e 200h para outras atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, como participação em monitorias, pesquisas, eventos, etc. (Brasil, 2002b).

Para fugir de um modelo curricular que reservava a formação pedagógica e o estágio curricular supervisionado para os semestres finais da duração do curso, como era, por exemplo, no esquema curricular vigente até o final da década de 1990, a legislação ampliou não só o tempo do estágio curricular supervisionado para 400h, mas instituiu também mais 400h de prática como componente curricular. O conhecimento que advém da experiência – e a reflexão na ação – são sem dúvida um dos pilares mais importantes da pedagogia oficial para a formação de professores. Desde esse ponto de vista, a legislação incorporou as premissas que têm vigorado nos últimos anos no campo das discussões e da literatura especializada sobre o profissionalismo docente e os saberes docentes, que atribui um valor excepcional aos conhecimentos experenciais e ao conhecimento tácito (Schön, 1997, 2000; Gauthier, 1998; Növoa, 1997; Pimenta, 2011; Tardif, 2002).

A exaltação da experiência ou do conhecimento da experiência como um campo de saber da formação profissional dos docentes é expli-

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Criado em 2007, com a expansão das atribuições da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), o PIBID visa incentivar a formação de professores para a educação básica e elevar a qualidade da formação inicial fornecendo bolsa aos licenciandos e inserindo-os no cotidiano das escolas da rede pública desde o início de sua formação, estimulando-os a experiências inovadoras, sob a supervisão de professores da licenciatura e de professores da escola.

² Criado em 1989 por Wendy Kopp, quando estava no último ano da Universidade de Princeton, o TFA reúne empresas privadas e fundações de diversas naturezas com o objetivo de encontrar uma solução para o fracasso das escolas pobres e a escassez de professores nas escolas urbanas e rurais dos E.U.A. Para tanto, desenvolve programas alternativos de treinamentos de professores, recrutando jovens talentosos estudantes egressos dos melhores cursos e universidades públicas e privadas. Além de serem cursos rápidos, condensados, uma parte significativa do treinamento desses estudantes dá-se já no contexto da prática ao lado de professores mais experientes.

³ Versão globalizada do Teach For America.

da pelo Parecer CNE/CP009/2001, quando este diz o que entende por conhecimento da experiência:

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com esse âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria, é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor (Brasil, 2001a, p. 49).

Essa passagem do texto curricular oficial supõe um conhecimento que brota espontaneamente e de modo imediato da experiência profissional, como se a significação ou a conceitualização dessa experiência para o sujeito aprendiz dispensasse, mesmo que de modo rudimentar, qualquer outra forma de linguagem ou de conceitualização. O processo de significação implica o uso da linguagem e todas as formas de prática social são atravessadas pela linguagem.

E o documento diz, ainda, logo a seguir:

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado (Brasil, 2001a, p. 49).

O texto considera que a prática de ensino ou o exercício da docência gera, necessariamente, um conhecimento de valor para quem está aprendendo a ser professor e que colocar os alunos precocemente nessas situações no curso de sua formação pode ser um meio de enfrentar os problemas que vêm vivendo as licenciaturas. Nesse sentido, há certo enfoque pragmatista nesse argumento. O conhecimento teórico é admitido e tem lugar no extrato anterior quando encontra fins úteis e instrumentais: iluminar e esclarecer a prática e a experiência. Essas formulações e divisões entre teoria e prática, entre experiência e teoria, contraditoriamente, terminam por reforçar dicotomias e divisões que a própria reforma crítica e pretendia superar.

Uma forma de profissionalismo preocupada com uma *performance* do professor centrada no processo instrucional aparece, ainda, no Parecer CNE/CP 009/2001, quando se trata de caracterizar o tipo de pesquisa que deve pautar o trabalho docente. O professor, além de ensinar, deve ser um pesquisador cotidiano do (seu) processo de ensino, a fim de desenvolver tecnologias pedagógicas e didáticas e currículos mais eficientes:

a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do 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 (Brasil, 2001a, p. 35).

O tempo e o objeto da pesquisa confundem-se com o tempo e o objeto do ensino. Ou seja, tanto a pesquisa como o ensino devem ter como foco os processos de transposição didática. O documento deixa

subentendido, pelo apagamento das diferenças, que ensinar e pesquisar são atos concomitantes, regidos pelas mesmas regras, pelos mesmos tempos, pelos mesmos espaços educacionais e institucionais, com ordenamentos e instrumentos muito semelhantes. É suposta uma identidade de processo e finalidade entre o ensino e a pesquisa que pode ser objeto de longas discussões e de inúmeras ressalvas. Com essas formulações, restringe-se o professor a um tipo de pesquisa “útil”, que atende justo a demandas da prática e a elas se submete com todas as suas vicissitudes e interesses imediatos, nem sempre pautados pela crítica, pela visão de futuro, pela criatividade intelectual e imaginação mais radicais.

Ao conferir identidade e terminabilidade própria aos cursos de bacharelado e licenciatura, a legislação termina por reforçar a dicotomia entre o pesquisador e o professor, ou entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada. Ao bacharelado, reserva-se o preparo propedêutico para a pesquisa acadêmica, e à licenciatura, um tipo de pesquisa aplicada ao ensino que tem no horizonte o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas e didáticas mais eficazes para a educação básica. A transposição didática aparece no texto legislativo como o problema central que deve ocupar os professores em suas investigações.

Como se pode observar, tanto no que se refere à proposição dos saberes que devem fazer parte da formação inicial dos docentes como das tecnologias didáticas e do tipo de pesquisa que os currículos de licenciatura devem estimular, há, nas normativas oficiais, uma obsessão por um tipo de conhecimento instrumental e/ou técnico na profissionalização inicial dos docentes: o futuro professor deve ser produzido através de saberes práticos e úteis, os quais atendam a demandas da

prática do ensino e do fazer docente, dos currículos e das organizações escolares tais como estão configurados pelas políticas educacionais atuais, que avançam para ordens de racionalização e controle crescentes.

É o aprisionamento do futuro no presente. Tratar da formação de uma geração de professores e professoras que terá a seu encargo a responsabilidade da educação e da elevação cultural das novas gerações, atentos exclusivamente às demandas imediatas de um tempo histórico em grande parte reificado pelo mercado e seus artefatos materiais e simbólicos, é eliminar a possibilidade da crítica e da imaginação mais lúcida e criativa que o trabalho intelectual e a reflexão sistemática e “desinteressada” são capazes de possibilitar acerca do futuro e da escola.

Reflexões finais

Pelas observações anteriores e de estudos que têm se dedicado a problematizar e observar os efeitos nos currículos dos cursos de licenciatura, em nível superior, que resultaram das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, pode-se concluir que está em curso um movimento de despotencialização e desintelectualização da formação inicial dos professores e das professoras da Educação Básica (Freitas, 2002; Diniz-Pereira e Viana, 2010; Garcia, 2010; Garcia *et al.*, 2013; Maués e Camargo, 2014).

Passada pouco mais de uma década de reformas nos cursos de licenciatura decorrentes da legislação curricular do início do milênio, investigações baseadas em estudos de casos têm indicado que as mudanças em contextos locais vêm en-

frentando dificuldades, frustrando as intenções da própria legislação, por alguns considerada bastante avançada em sua concepção curricular e especialmente na proposição da prática como componente curricular eixo da formação.

A matriz curricular oficial possibilitou avanços nos currículos do ponto de vista que os alunos vêm sendo colocados de modo mais precoce em contato com as escolas e com a prática docente, quando comparados com os currículos anteriores à reforma do início da década de 2000. No entanto, os estudos observam que, apesar dessas vantagens, os currículos, ao incorporarem as diretrizes oficiais e sua extensa carga horária de prática e estágio supervisionado (800 h), ficaram marcados por saberes mais pragmáticos, relacionados à aplicação de técnicas e recursos (Costa, 2012), sendo levados à exclusão de saberes pedagógicos de cunho mais humanista e relacionados às ciências básicas da educação (Garcia *et al.*, 2013). Da mesma forma, também alguns currículos foram levados a excluir disciplinas e conteúdos relacionados ao conhecimento disciplinar específico, os quais eram objetos de ensino das licenciaturas investigadas (Garcia, 2010; Garcia *et al.*, 2013). Esses aspectos reforçam a tese de um viés pragmatista e empirista da política curricular oficial proposta para a formação inicial de professores.

Há indicadores de que as mudanças propostas pelo texto da política curricular oficial foram recontextualizadas nas instituições formadoras a partir de uma tradição curricular fortemente disciplinar vigente nos currículos de licenciatura, sem

conseguir alterar substancialmente as velhas concepções e práticas pedagógicas e o modo como vinham acontecendo os estágios: o estágio continua sendo entendido como lugar de veridicação e de aplicação da teoria que se aprendeu no curso da formação. O mais comum ainda é a ausência ou a fragilidade de projetos de cooperação entre a universidade e as escolas e sistemas de ensino na organização e no acompanhamento dos estágios e dos alunos estagiários (Costa, 2012; Garcia *et al.*, 2013).

Outros estudos (Diniz-Pereira e Viana, 2010) indicam, ainda, que as reformas dos cursos de licenciatura, mesmo com a exigência legal de estruturas curriculares com identidades e terminalidades próprias, superando o antigo modelo “três mais um” que inspirava a organização curricular vigente até o início de 2000, têm tido dificuldades para alterar a cultura concorrencial de profundo desprestígio e menor *status* acadêmico da licenciatura frente aos cursos de bacharelado. Separaram-se os cursos⁴ e as ofertas de vagas, mas as licenciaturas continuam subsumidas pela cultura dos cursos de bacharelado, pela força da tradição e da história da formação de professores no ensino superior brasileiro, da mentalidade e *habitus* de seus professores, alunos, departamentos, e pelo lugar inferior que ocupam a educação e a pedagogia como objetos de estudo nas hierarquias do campo científico e acadêmico-universitário, etc.

Conclui-se, então, dizendo, mais uma vez, que as reformas na formação inicial de professores acentuam os saberes práticos e técnicos nos currículos de formação e a autorresponsabilização docente, na for-

⁴ Em alguns casos, como no da Educação Física, a separação da licenciatura e do bacharelado impõe pela Resolução CNE/CP n. 1, de 18/02/2002 foi objeto de profundos dissensos entre os profissionais do campo. A Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo, inconformada com a fragilização da formação inicial dos seus profissionais, acarretada pelo fracionamento das duas habilitações, em 2011, voltou a rearticular em um único curso as duas habilitações (Neto *et al.*, 2012).

ma de competências e habilidades mensuráveis e facilmente mobilizáveis e no estímulo a uma forma de subjetividade prática autorreflexiva. Ainda que a tradição curricular e de planejamento dos professores formadores no ensino superior resista a essa tendência, a das competências, pois, tradicionalmente, os conteúdos são o foco do processo de ensino e do trabalho docente nesse nível de ensino, a política de exames nacionais e de certificação docente, ao lado dos efeitos da reforma sobre os saberes da formação profissional nos currículos das licenciaturas, tende a reforçar esse rumo. Nesse sentido, apesar do aparente paradoxo, há que se caracterizar a tendência atual do movimento da formação inicial de professores como um processo de desprofissionalização docente (Jedlicki e Pino, 2010) ou, ainda, como preferem outros autores, como a emergência de formas de pós-profissionalismo (Ball, 2012), envolvendo condutas cuja característica é a obediência a uma racionalidade técnica e instrumental, no contexto de um Estado gerencialista.

É no interior desse sistema de pensamento e reflexão que se pode situar a sedução que o discurso pedagógico de nosso tempo sofre pelo ideal do desenvolvimento profissional de um docente autônomo e autorreflexivo. É esse mesmo ideal que se precisa submeter à crítica para instituir e tornar possível no presente e no futuro as radicalidades e as diferenças na formação de professores e na escola.

Referências

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). 2000. Documento final. X Encontro Nacional. Brasília, 47 p.
- BALL, S. 1994. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: S. BALL, *Educational Reform; a critical and post-structural*

- approach*. Buckingham/Philadelphia, Open University Press, p. 14-27.
- BALL, S. 1998. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata/Paideia, 239 p.
- BALL, S. 2001. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Curriculo sem Fronteiras*, 1(2):99-116.
- BALL, S. 2005. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126):539-564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- BALL, S. 2012. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, 7(1):33-52. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>
- BRASIL. 2001a. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 03/03/2004.
- BRASIL. 2002a. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 03/03/2004.
- BRASIL. 2001b. Conselho Nacional de Educação. BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, 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. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. 2002b. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p.9. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 03/03/2004.
- COSTA, F.F. 2012. Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas! In: Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/06_00_13_2021-6931-1-PB.pdf. Acesso em: 04/12/2013.
- DINIZ-PEREIRA, J.E.; VIANA, G.M. 2010. A atual reforma das licenciaturas na UFMG e as lutas concorrentiais no campo universitário. In: S.A. da ROCHA (org.), *Formação de Professores: licenciaturas em discussão*. Cuiabá, EdUFMT, vol. 1, p. 15-24.
- FOUCAULT, M. 1990. A governamentalidade. In: M. FOUCAULT, *Microfísica do poder*. 9ª ed., Rio de Janeiro, Graal, p. 179-191.
- FOUCAULT, M. 1995. *A arqueologia do saber*. 4ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 239 p.
- FREITAS, H. 2002. Formação de professores no Brasil; 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, 23(80):136-167. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330200200800009>
- GARCIA, M.M.A. 2010. Textos e contextos na reforma das licenciaturas: o caso da UFPEL. *Educação & Realidade*, 35(2):229-252.
- GARCIA, M.M.A.; FONSECA, M.S. da; LEITE, V.C. 2013. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. *Educação em Revista*, 29(3):233-264. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000300010>
- GARCIA, M.M.A.; OSÓRIO, M.R.V. 2013. O profissionalismo docente na reforma das licenciaturas: o discurso da política curricular oficial. In: M. de L.R. TURA; M.M.A. GARCIA (org.), *Curriculo, políticas e ação docente*. Rio de Janeiro, EDUERJ, p. 159-179.
- GAUTHIER, C. 1998. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, Editora da UNIJUIÍ, 480 p.
- JEDLICKI, L.R.; PINO, M. 2010. Desprofissionalização docente (Verbete). In: D. OLIVEIRA; A.C. DUARTE; L. VIEIRA (orgs.), *Dicionário de Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação. [CD-ROM].
- LAWN, M. 2001. Os professores e a fabricação de identidades. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>. Acesso em: 19/12/2011.

- LOPES, A.C. 2004. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, (26):109-118.
- MAUÉS, O.C. 2003. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, (118):89-117. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-51302003000100005>
- MAUÉS, O.C.; CAMARGO, A.M.M. de. 2014. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(1):77-91. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991013>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. 2001. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. 3ª ed, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 126 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). 1981. *Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos Para Educação*. Síntese dos documentos apresentados e elaborados nos seminários regionais de 1981. MEC/SESU. Rio de Janeiro, 4 a 8 de outubro de 1982.
- MOON, B. 2008. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. *Educ. Soc.*, 29(104):791-814. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-73302008000300008>
- NETO, V.M.; FRAGA, A.B.; MOLINA, R.K. 2012. Formação de professores de Educação Física: um projeto que revê a relação entre licenciatura e bacharelado. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), XVI, Campinas. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0063s.pdf. Acesso: 03/03/2013.
- NÓVOA, A. 1997. Formação de professores e formação docente. In: A. NÓVOA (org.), *Os Professores e a sua formação*. 3ª ed., Lisboa, Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, p. 15-34.
- PIMENTA, S.G. 2011. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?*. 10ª ed., São Paulo, Cortez, 200 p.
- SCHÖN, D. 1997. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. NÓVOA (org.), *Os professores e a sua formação*. 3ª ed., Lisboa, Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, p. 79-91.
- SCHÖN, D. 2000. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 256 p.
- POPKEWITZ, T.S. 1992. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: A. NÓVOA (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, p. 35-50.
- POPKEWITZ, T.S. 1997. *Reforma educacional; uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre, ARTMED, 294 p.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 325 p.

Submetido: 15/09/2014

Aceito: 22/12/2014

Maria Manuela Alves Garcia
Universidade Federal de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em
Educação
Rua Alberto Rosa, 154, 96010-770,
Pelotas, RS, Brasil